BABII VLADIMIR

TEORIA ŞI PRAXIOLOGIA EDUCAŢIEI MUZICAL-ARTISTICE

CHIŞINĂU, 2010

UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI

BABII VLADIMIR

TEORIA ŞI PRAXIOLOGIA EDUCAȚIEI MUZICAL-ARTISTICE

CHIŞINĂU, 2010

CZU 37.036:78
B 11

Aprobat pentru tipar de către Senatul
Universității de Stat „Alecu Russo” din Bălți,
procesul verbal nr. 5 din 27.01.2010

Tehnoredactare: **Olga BONDARENCO**

Coperta: **Mihail RIGA**

Recenzenți:

VASILE Vasile, doctor în muzică; doctor în pedagogie, profesor universitar, Universitatea din Pitești, România;

SILISTRARU Nicolae, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, şef catedră Pedagogie, Universitatea din Tiraspol;

AXIONOV Vladimir, doctor habilitat în studiul artelor, profesor universitar, prorector pentru studii, Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice;

POPOV Anton, doctor în pedagogie, conferențiar universitar la catedra Teorie şi Dirijat, Universitatea de Stat „Alecu Russo”.

Direcția CIP a Camerei Naționale a Cărții

Babii, Vladimir

Teoria şi praxiologia educației muzical-artistice / Vladimir Babii. – Ch.: „Elena-V.I.” SRL, 2010. – 310 p.
Bibliogr.: p. 291-309 (313 tit.). – 100 ex.
ISBN 978-9975-9649-0-6.

37.036:78

ISBN 978-9975-9649-0-6.

CUPRINS

Introducere 5

I. Conceptualizarea eficienței educației muzical-artistice a elevilor: fundamentări teoretice

1.1. Conceptul eficienței educației muzical-artistice integrate 11
1.2. Fundamente teoretice ale educației pentru schimbare 24
1.2.1. Principiul educației personalității proactive........................... 26
1.2.2. Principiul centrării valorice... 38
1.2.3. Principiul introdeschiderii artistice 49
1.2.4. Principiul creativității 58
1.2.5. Principiul succesului 67

II. Fundamentele metodologice şi praxiologice ale educației muzical-artistice moderne

2.1. Valoarea modelelor comportamental-artistice a elevilor 73
2.2. Tehnologii educaționale: analiză şi generalizare 92
2.2.1. Metode de eficientizare a educației muzical-artistice a elevului 95
2.3. Tehnici intelectuale de acționare eficientă 103
2.3.1. Dinamica gîndirii muzicale 108
2.3.2. Explorarea relației: limbaj muzical – limbaj literar-artistic . 112
2.4. Centrarea valorică a acțiunii muzical-artistice 114

III. Abordări praxiologice ale acțiunii calitative a profesorului şi acțiunii elevului

3.1. Randamentul conştiinței în acțiunile muzical-artistice..................... 118
3.1.1. Dimensiunea intelectuală în formarea capacităților comportamentale eficiente 122
3.2. Praxiologia comportamentului empatico-artistic.............................. 127
3.3. Viziuni actuale asupra creativității muzical-artistice a elevilor........ 128
3.3.1. Învățarea creativă sau creativitatea învățării 141
3.4. Orientarea resurselor interne şi externe ale elevului spre succesul integrat 145

IV. Integralitatea teoriei şi practicii educaţionale: condiţie a eficienţei acţiunii muzical-artistice a elevilor

Referinţe experimental-aplicative 157

4.1. Eficienţa acţiunii muzical-artistice a elevului: model funcţional 163
4.2. Modele de eficientizare a acţiunii elevului 173
4.3. Paradigme ale eficienţei elevului în activităţi muzical-artistice specifice 195
4.3.1. Paradigma audiţiei şi interpretării verbale a muzicii: centrare valorică şi introdeschidere artistică 195
4.3.2. Paradigma creativităţii şi succesului: stimulare şi evaluare 210

V. Dinamica schimbării calitative a rezultatelor acţiunii didactice a profesorului din perspectiva unei praxiologii receptiv-inovaţionale

5.1. Competenţa profesională a profesorului: realitate şi ideal 238
5.2. Evaluarea instruirii profesionale a pedagogului-muzician 254
5.3. Cultura organizaţională a profesorului de muzică 273
5.4. Judecata de sinteză sau integrarea informaţiilor 280

Concluzii şi recomandări 287

Bibliografie 291

Lista abrevierilor 310

INTRODUCERE

Una dintre problemele-cheie ale pedagogiei contemporane este raportul *teorie-practică* educațională, care implică necesitatea re-conceptualizării sistematice a principiilor şi componentelor integratoare ale acestora. Pedagogia, ca ştiință şi practică umanistă, se afirmă şi ca ştiință managerială, insistînd asupra unei acțiuni educative eficiente. În scopul relaționării dinamice între realizările ştiințifice şi aplicarea lor reuşită, este nevoie de o teorie proximă şi de o praxiologie receptiv-inovațională, care ar impulsiona procesele schimbării calitative în domeniu. Soluționarea acestei probleme conduce (ar trebui să conducă) la constituirea unor repere şi demersuri teoretice cu privire la modul de utilizare eficientă a achizițiilor ştiinței pedagogice în practica educațională concretă.

În legătură cu cercetarea problematicii abordate, racordată la necesitățile actuale ale educației artistice, evidențiem cîteva repere de ordin teoretic. În primul rînd, procesul de receptare şi interpretare a muzicii în cadrul unor acțiuni specifice domeniului se identifică cu însăşi acțiunea educativă. În valoare sînt puse: gradul de participare a elevului la acțiunile de proiectare, organizare şi realizare/evaluare a acțiunii muzical-artistice (prescrierea hărților comportamentale individuale, anticiparea, varierea operațiilor, realizarea sarcinilor prin alegerea variantelor optime de rezolvare); dinamica formării competențelor de specialitate ale profesorului în vederea realizării graduale a procesului de proiectare teoretică şi acționare practică (identificarea conținuturilor educaționale şi acțiunilor valorice; diagnosticarea resurselor individuale; planificarea/formularea ipotezelor; evaluarea curentă şi finală a rezultatelor, a schimbărilor ce s-au produs).

În al doilea rînd, în domeniul artistic, transpunerea prescripțiilor teoretice în acțiuni practice se realizează eficient dacă proiectele logistice ale acțiunii nu sînt împrumutate, ci devin intenții şi decizii artistice proprii ale elevului-receptor. Or, în acțiunea muzical-artistică demersul autorului acesteia este o realizare cu intenționalitate de manifestare vădit *artistică*. Elevul se produce într-o ipostază complexă de creator, interpret, ascultător, spectator, cititor; el integrează imaginea fenomenelor reale şi a ideilor subiective; el se afirmă prin produsele/ca produs al artei respective. Concomitent, elevul face apel la alte arte pentru a întregi imaginea artistică specifică domeniului. Astfel, actul de integrare a elevului nu este unul de imaginație strict artistică sau strict muzicală, ci unul de *imaginație muzical-artistică*, deci şi acțiunile sale în acest domeniu le calificăm drept acțiuni muzical-

artistice. Menționăm, de asemenea, că activismul elevilor privind sporirea randamentului acțiunii muzical-artistice, precum şi întregul sistem al educației muzical-artistice, sînt reglementate de anumite *principii* (educației personalității proactive, centrării valorice, introdeschiderii artistice, creativității şi succesului), considerate apriori ca posibile fundamente pentru obținerea unei înalte eficiențe a educației muzical-artistice a elevilor.

Nu în ultimul rînd, lucrarea este orientată spre re-dimensionarea unor tehnologii de eficientizare a procesului educațional, în special, spre mărirea randamentului *acțiunii muzical-artistice a elevului* şi *dinamizarea competenței profesionale* a profesorului-muzician. În acest sens, vom căuta răspunsul la întrebarea: *Ce se produce şi care este randamentul?* Se impune stabilirea unei cooperări eficiente între elev–profesor, elev–artă prin receptarea şi interpretarea mesajului muzicii, proiectarea independentă a acțiunilor personale.

Pornind de la realitatea practicii educaționale ținem să specificăm următoarele premise de ordin praxiologic:

- conştientizarea aplicării eficiente a principiului educației personalității proactive prin transferul gradual al elevului de la starea de dependență la starea de independență şi intraindependență;
- necesitatea promovării acțiunii muzical-artistice cu un randament mai înalt, în special, la etapele de proiectare şi realizare a acesteia;
- existența oportunității de asigurare a unei conexiuni eficiente dintre factorii *educațional, individual* şi *muzical-artistic*, care ar constitui baza atitudinii elevului pentru achizițiile muzical-artistice şi rezultatele obținute; ar contribui la re-dimensionarea factorilor de personalitate, responsabili de extinderea universului spiritual; la promovarea relației valoare-educație;
- utilizarea ineficientă a principiului *introdeschiderii* artistice frînează procesul deschiderii elevului spre spirit prin intermediul muzical-artistic; de aceea, este necesar a pune în valoare dinamica schimbării obiectului/subiectului educației: *receptor → interpret-explicator*;
- stimularea ineficientă a *creativității* muzical-artistice, care este o componentă fundamentală a personalității şi care înlesneşte formarea idealului individual şi propriei imagini a elevului;
- conştientizarea integralității praxiologice a *succesului,* care ar contribui, în mod direct, la ridicarea eficienței acțiunii didactice şi acțiunii elevului, considerat drept condiție şi finalitate a educației muzical-artistice.

Pe parcursul evoluției învățămîntului muzical, preponderent în spațiul european, s-a stăruit mult asupra influenței artei asupra omului. Muzica, în sensul unui studiu sistematizat (şcoala de muzică/arte pentru copii, colegi-

ul de muzică, facultate), este concepută drept o disciplină de cunoaştere a regulilor şi a legităților de structură şi de conținut: armonie, istorie, forme, contrapunct etc., totodată, insistîndu-se asupra formării capacităților de interpretare propriu-zisă: vocal-corală şi instrumentală. Domeniile evidențiate, caracteristice instruirii profesionale, se înscriu în sistemul învățămîntului general, realizîndu-se la un grad mai elementar. În timp ce în cadrul instruirii muzicale specializate se înregistrează o performanță a elevilor, bazată pe schimbarea cantitativ-calitativă, în cadrul educației muzical-artistice generale (din ciclul primar şi gimnazial) se observă o lărgire a orizontului muzical-cultural al elevilor, bazat pe schimbări obținute prin acumulări cantitative.

Eforturile explorative ale teoreticienilor şi practicienilor au evoluat, în special, sub genericul unei pedagogii a „şcolii active". Menționînd temeritatea oponenților didacticii tradiționale care au dorit să se distanțeze de această doctrină, rămîne semnificativă concluzia că primii nu au reuşit să depăşească definitiv concepțiile psihologiei şi ale didacticii senzualist-empiriste. Ideile „şcolii active" au persistat de-a lungul mai multor generații. Astfel, în literatura pedagogică din ultimele 3 - 4 decenii a căpătat o utilizare largă conceptul „învățării active" (M.Danilov, L.Aristova, D. Elkonin, M.Mahmutov, P.Galperin, I.Lerner, R.Gagne, I.Cerghit, T.Şamova etc.).

Spre deosebire de ideile „şcolii active", adepții noii viziuni cognitiviste (S.Covey, B.Wilson, K.Myers, V.Negovan, C.Moise, E.Joița, etc.) transpun accentul de pe modul de a răspunde la stimulii externi, pe ceea ce are loc în spațiul dintre stimul şi răspuns*, cum se construieşte răspunsul, învățarea fiind un lanț de asocieri S – R* (C.Moise). Astfel, modalitatea de a răspunde la stimulii externi se reduce la schema clasică S – R (S = stimul şi R = răspuns/comportament), dar care este mediată de o a treia structură - *activitatea,* cu propriile sale componente: acțiune, operație, motiv, scop, necesitate. Deşi a servit ani la rînd drept bază substanțială în instrumentarea conceptelor de instruire şi educație, totuşi s-a dedus că categoria *activitate* nu satisface rigorile managementului educațional. În cadrul activității, creativității, într-o nouă ipostază ierarhică, se înscrie *personalitatea proactivă* – capabilă de a da dovadă de inițiative, de a-şi asuma responsabilități, de a rezolva anticipat problemele ce pot apărea pe parcurs.

În această ordine de idei, evidențiem în mod special rolul activ al subiectului cunoaşterii, care urmează să fie ghidat de către profesor în aşa mod, ca să ofere elevului suficient loc pentru un activism manifest. Muzica, prin conținutul şi forma sa specifică de *a fi,* constituie un „proces managerial". Aceasta pentru că ea nu ne *conduce* în lumea frumosului pentru a ne da ade-

vărul de-a gata, ci ne arată calea, ne ghidează în aşa fel, ca să-l descoperim independent. Or, pornind de la conceptualizările recente ale lui I.Gagim precum că *„muzica este o pedagogie în sine”,* este logică afirmaţia autorului că *arta sonoră este în mod implicit şi o disciplină a educaţiei* (I.Gagim, 2004).

În dependenţă de schimbarea viziunilor conceptuale asupra domeniului, se schimbă şi libertatea opţiunii. Astfel, unii autori s-au situat pe poziţiile predării muzicii în şcoală ca disciplină ordinară (V.Beloborodova, T.Berkman, K.Grişcenko, A.Motora-Ionescu), iar alţii (B.Asafiev, E.Abdulin, O.Apraxina, G.Breazul, N.Briusova, V.Caratîghin, V.Vasile, I.Gagim, B.Iavorski, D.Kabalevsky, E.Nikolaeva, V.Şkolear etc.) promovează ideea *predării muzicii ca artă vie.* Fiecare perioadă istorică în dezvoltarea conceptelor pedagogice înaintează noi cerinţe faţă de domeniile de resort. De exemplu, unele din ideile inovatoare ale anilor' 70 - 80 ai secoluli trecut nu fac faţă rigorilor educaţionale contemporane. Actualmente, conceptul disciplinei *Muzica*, în contextul învăţămîntului din R. Moldova este examinat într-o nouă perspectivă, prin idei noi, care, o dată cu stabilirea denumirii disciplinei şcolare *Educaţia muzicală*, orientează procesul spre extinderea orizonturilor formative ale elevului prin intermediul artei muzicale, implică necesitatea de a re-conceptualiza ideile/principiile validate pe parcurs şi a re-dimensiona la un nou nivel teoretic şi praxiologic conceptele pedagogice.

În felul acesta, ajungem la concluzia că este necesară elaborarea şi validarea experimentală a conceptului eficienţei educaţiei muzical-artistice a elevilor – imperativ al procesului de integrare a teoriei şi practicii.

Penetrarea ideii eficienţei educaţionale, în mare parte, se datorează efortului cu care aceasta îşi croieşte drum în context transdisciplinar cu filozofia, sociologia, psihologia, fiziologia etc. Deşi fiecare dintre ştiinţele enumerate contribuie la elucidarea problematicii vizate, totuşi este oportun ca pedagogia muzicală să-şi determine aici aspectele şi posibilităţile sale specifice. Actualmente, în mod deosebit se simte necesitatea formării şi evaluării competenţelor profesionale ale profesorilor-muzicieni, identificării eficacităţii formative a resurselor pedagogice investite în procesul educaţiei muzical-artistice. Variatele implicaţii psihopedagogice, sociologice, filozofice şi muzicologice în domeniul *formării prin muzică*, rezultatele activizării persoanei concrete, impactul opţiunilor de manifestare liberă şi posibilităţile reale oferite de *sistemul educaţional* au profilat următoarele **direcţii ale studiului:**

- re-conceptualizarea teoretică a principiilor eficienţei acţiunii didactice a profesorului şi acţiunii muzical-artistice a elevului;

• modelizarea comportamentelor artistice ale elevului prin abordări praxiologice integrate a resurselor interne şi externe;

• estimarea experimentală a randamentului intenţional şi participativ al elevului la programul de realizare a unei educaţii muzical-artistice eficiente.

În prezent este insuficient valorificată problema eficienţei acţiunii didactice a profesorului şi eficienţei acţiunii muzical-artistice a elevului în baza constructelor comportamentului bidimensional: *dinspre interior spre exterior* şi *dinspre exterior spre interior*. Eficienţa educaţiei muzical-artistice în contextul influenţei *spre*, este dependentă, în mare măsură, de corelarea „punctelor” de tangenţă dintre factorii *muzică* şi *comunicant.* Procesul influenţei muzicii nu se reduce la o simplă formulă „stimul ↔ răspuns”, întrucît atît muzica, cît şi structura personalităţii, formează două constructe destul de complexe, instrumentate cu multiple valenţe pozitive. În referinţele psihopedagogice asupra calităţilor de personalitate, printre variabilele frecvente ale reuşitei personale, în domeniul artistic, se menţionează interesul, factorii cognitivi, nivelul de inteligenţă şi, mai modest, factorii operaţionali: imaginaţia, gîndirea, voinţa, motivaţia, în context pedagogic.

Curriculumul de Educaţie muzicală, axat pe obiective şi principii elaborate în baza demersurilor psihopedagogice şi muzicologice atestă, în linii mari, un anumit coeficient al eficienţei, servind drept premisă decisivă în micşorarea distanţei dintre teorie şi practică. Totodată, există nevoia elaborării şi validării unui sistem de criterii, tehnici de aplicare a metodicilor pentru aprecierea atît a resurselor investite în proces, cît şi a randamentului rezultatelor obţinute. Se impune stabilirea în termeni teoretici şi epistemologici a conţinuturilor şi componentelor conceptuale ale eficienţei, iar în termeni metodologici şi praxiologici – a strategiilor de stimulare, tehnologiilor de schimbare şi condiţiilor de integrare a demersurilor teoretice şi realizărilor practice.

Reieşind din constatările făcute mai sus, este necesar de a găsi răspuns la întrebarea: care sînt *fundamentele teoretice* şi *praxiologice*, ce ar contribui la mărirea eficienţei educaţiei muzical-artistice, conştientizarea şi valorificarea unei *praxiologii receptiv-inovaţionale* (caracterizată prin faptul că practicianul implementează *creativ* demersurile teoretice şi *generează noi modalităţi* de funcţionare eficientă a procesului educaţional).

Drept repere epistemologice în valoare sînt puse: filozofia conservării şi schimbării în educaţie; conceptul psihologic al relaţiei între stimulii interni şi externi; conceptul pedagogiei de autogestiune; conceptul procreării; conceptul pedagogiei succesului, conceptul praxiologic al eficienţei acţiunii umane.

Instrumentării principiilor eficienței muzical-artistice au servit: teoria *lucrului bine făcut* de T.Kotarbinski şi conceptul *analizei praxiometrice* de Gh.Novac, C.Noica; ideea *personalității proactive* (S.Covey); viziunea filozofică asupra stării de interacțiune activă dintre persoană şi mediul artistic, drept coraport de *introdeschidere* (M.Drăgănescu, C.Noica); managementul *schimbărilor în învățămînt* (V.Guțu, G.Țurcan, Gh.Rudic, N.Bucun, S.Caisân); conceptul de *atitudine* al lui T.Vianu; conceptul *creativității* (Al.Roşca, M.Roco, I.Bontaş, M.Jigău, N.Silistraru); aspectele procreării propriei figuri prin *cunoaşterea sinelui* (V.Pavelcu, M.Caluschi, A.Bolboceanu) şi prin *cunoaşterea de tip muzical* (I.Gagim); *principiul pozitiv* al educației artistice (Vl.Pâslaru); necesitatea obținerii *succesului* în acțiunile educațional-artistice (S.Cemortan, E.Coroi, C.Crețu, M.Robu, A.Stângă).

Capacitatea persoanei de a influența lucrurile, tendința de a subordona factorii externi şi, totodată, de a fi influențat de evenimentele externe constituie o treaptă decisivă în procesul continuu, orientat spre paradigma eficienței acțiunii umane. În acest context, evidențiem concepția *proiectării teoretice şi realizării practice a acțiunii* (I.Bontaş, M.Călin, I.Cerghit, S.Cristea, G.Rudic, I.Gagim), care remarcă insistența savanților din domeniul psihologiei şi pedagogiei de a identifica componentele procesului educației: *personală* (A.Cosmovici, M.Golu, P.Golu, I.Neacşu, S.Cemortan, I.Radu), *organizațională, managerială* (S.Covey, E.Joița, R.M.Niculescu, V.Mândâcanu, T.Callo), *evaluativă* (G.Allport, I.Cerghit, V.Guțu, P.Cerbuşca), adică, stabilirii raportului dintre resursele înscrise la etapa inițială şi rezultatele obținute la etapa finală a procesului. Luate drept bază, abordările în cauză au fost supuse unei interpretări şi aprecieri instrumentale concordante conceptului de integrare a *succesului muzical-artistic.*

Impactul aplicativ al lucrării constă în implementarea în sistemul educațional a demersurilor teoretice şi a realizărilor praxiologice, efectuate conform conceptului eficienței educației muzical-artistice a elevilor; generarea unei praxiologii eficiente. Sînt puse în valoare aplicativă principiile eficienței muzical-artistice (educației personalității proactive, centrării valorice, introdeschiderii artistice, creativității, succesului); tehnologiile pedagogice (metode, procedee, tehnici) ale eficienței acțiunii muzical-artistice; modelele comportamental-artistice. Concluziile generale şi recomandările vor contribui la valorificarea Curriculumului de Educație muzicală, în special cu referire la coraportul dintre aspectele teoretice şi praxiologice ale domeniului; *eficientizarea* conținutului manualelor şcolare şi ghidurilor metodice; elaborarea curricula disciplinare pentru cursurile universitare în vederea pregătirii calitative şi perfecționării cadrelor didactice de profil artistic.

I. CONCEPTUALIZAREA EFICIENȚEI EDUCAȚIEI MUZICAL-ARTISTICE A ELEVILOR: FUNDAMENTĂRI TEORETICE

1.1. Conceptul eficienței educației muzical-artistice integrate

La începutul secolului al XX-lea ia naştere *progresivismul naturalist* - teorie a educației, centrată pe ideea propagării, drept esențialitate, a paradigmei *schimbării societății, omului şi a educației.* În opoziție cu această teorie, reprezentanții doctrinei perenialiste (M.Adler, S.Barr, R.Hutchins etc.) se situează pe poziția *permanenței* şi nu pe cea a *schimbării*, optînd pentru „revenirea la un *învățămînt axat pe valori cît mai teoretice"* [227, p. 33]. Eşecul perenialismului constă în promovarea unei educații disparate de societate şi de izolare a tineretului de viața socială. „Societatea contemporană, pentru a deveni o societate cu adevărat îmbelşugată, spun perenialiştii, nu trebuie să cultive valori legate de succesul în viață, ci să orienteze natura umană spre sistemul marilor valori spirituale" [227, p. 36]. Evidențiem ideea fundamentală a acestui curent cu scopul de a arăta că, de rînd cu aspectele negative ale perenialiştilor, sînt înregistrate şi unele aspecte pozitive: a) educația liberală care să-i cultive elevului intelectul; b) dezvoltarea morală; c) comunicarea interdisciplinară şi transdisciplinară.

În a doua jumătate a secolului al XX-lea apare doctrina *învățămîntului intuitiv,* care angajează ideile *educației progresiviste,* raportate la natura omului. Învățămîntul intuitiv continuă să persiste şi actualmente în procesul de predare-învățare la nivel gimnazial. Didactica, inclusiv didactica muzicală, este o sferă a pedagogiei care are ca sarcină educativă anume aceea: „cum trebuie să-l facem pe elev să dobîndească cutare noțiune, cutare operație sau cutare tehnică de lucru" [1, p.10]. Principiile unei asemenea didactici sînt bazate pe conceptul cunoaşterii „senzualist-empiriste" (O.Wichmann).

Tendința progresivă a didacticii muzicale moderne constă nu atît în eliminarea particularităților comune dintre fenomenele muzicale, elementele constituiente ale unui întreg, ci în stabilirea acelui model de operații-cheie, prin care ar fi posibilă definirea noțiunii interesate. Spre exemplu, noțiunea de *tempo* în activitățile muzicale este transferată din cîmpul intuitiv al simțirilor de mişcare în domeniile cronologice ale fenomenului de mişcare muzicală *în timp*. Noțiunea de *tempo* constituie fundamentul exis-

tențialității muzicii, deoarece, ea este *o situare în timp* şi, în afara mişcării desfăşurate în timp, nu poate merge vorba de muzică, de viață, de existență. Însuşirea noțiunii de *tempo* în contextul tendințelor progresive ale educației presupune implicarea elevului în activitatea de *reflecție* asupra unui anumit stimul muzical, care poate declanşa comportamente adecvate, pe care le vom specifica, convențional, în trei categorii: a) *naturale***,** caracterizate prin aceea că elevul acționează cu un tempo situat în limitele unei viteze medii; b) de *încetinire*, adică de reacționare temporală, cu luare în seamă atît a mişcărilor organelor executante (degete, mînă, coarde vocale etc.), cît şi a organelor perceptive (văz, auz). Astfel, elevul angajează în acțiune ceea *ce vede* (texte de note, scheme, instrumente muzicale, claviatură, degete, mînă) şi ceea *ce aude* (indicații verbale, melodii, ritmuri, armonii); c) *de accelerare*, cînd spre atenția elevului sînt propuse două creații instrumentale cu caracter similar, dintre care creația nr. 1 este cu valori de note mari, iar creația nr. 2 – cu valori de note mici. Audierea piesei nr. 2 imediat după audiția piesei nr. 1 invocă impresia *erorii perceptive*, adică crează impresia că piesa nr. 2 ar trebui interpretată într-un *tempo* mai rapid decît cel real. Astfel, notele cu valori relativ mici implică imaginației şi senzațiilor elevului o tranzacție energetică mare, fapt care stimulează grăbirea tempo-ului muzical.

În sens didactic, este semnificativ a nu perturba acțiunea elevului prin indicații de tipul: „cîntă mai rapid” sau „cîntă mai rar”, ci a crea situații, predispoziții-stimuli care să influențeze expres energetica organelor centrale (de comandă) şi organelor periferice (de executare). Mai amănunțit asupra acestor aspecte ne expunem în training-urile prvăzute pentru profesori. Argumentările asupra asemănărilor şi diferenței existente între didactica *intuitivist-empiristă* şi cea *modernă*, sînt certificate prin prisma conceptualizării problematicii, ce ține de problematica educații muzical-artistice eficiente, pentru care este semnificativ fiecare element al procesului.

Învățarea constituie o activitate umană fundamentală, cu funcție de a însuşi noile experiențe individuale şi sociale. Actul învățării implică următorii factori: acel *ceva* care trebuie învățat (obiectul învățării) şi acel *răspuns* la *stimulul* sau stimulii vizați. Însăşi învățarea constituie un stimul şi un răspuns la stimulii externi, fiind realizată ca act comportamental specific, caracterizat de I.Lingard, în felul următor: „Instruirea, în cel mai larg sens al acestui cuvînt, noi o considerăm drept gen al activității în care subiectul, în situația dată, sub influența condițiilor externe, reface şi, în dependență de rezultatele propriei sale activități, propriul său comportament şi procesele sale psihice, în aşa fel, ca prin noile informații să găsească

răspunsul corect sau regula de comportare adecvată” [288, p. 25]. Cu privire la particularitățile comportamentului de învățare, expunem următoarele raționamente: a) subiectul îşi schimbă comportamentul cu condiția factorilor externi, cunoştințelor şi în conformitate cu rezultatele propriei sale activități; b) instruirea, constituind o activitate cognitiv-formativă, asigură schimbarea comportării şi activismului proceselor psihice „în situația dată” (I.Lingard, 1970); c) noile informații contribuie la scăderea gradului de neîncredere, deşi, a avea încredere în sine, deloc nu înseamnă a fi activ, iar găsirea răspunsului corect sau regulii de comportare, încă nu asigură libertatea subiectului de a acționa; d**)** învățarea care urmăreşte scopuri situaționale, este defavorizantă în comparație cu învățarea care stimulează voința subiectului, care îl orientează spre formarea „ideei adecvate”, care gradual îl avansează, îl face *să fie eficient* în orice domeniu.

La finele secolului al XX-lea au fost lansate diverse concepte în direcția *formării active* a noilor cunoştințe şi capacități la elevi şi studenți. Reprezentanții curentelor ştiințifice s-au pronunțat pe marginea următoarelor probleme: *instruirea problematizată* (I.Lerner, I.Lompcher, A.Mahmutov, M.Scatkin, H.Vek, V.Mahu), *instruirea programată* (V.Andreev, V.Bespaliko, N.Talîzina etc.), *rezolvarea sarcinilor de creație* (T.Cudreavțev, A.Matiuşkin, Al.Roşca).

Cu referință la procesul influenței muzicii, acesta nu se reduce la o simplă formulă „stimul ↔ răspuns”. Atît muzica, cît şi structura personalității, formează două constructe destul de complexe, instrumentate cu multiple valențe pozitive. Puterea de influențare a muzicii *asupra* depinde de *starea interioară* a receptorului, care vine în relaționare *interactivă* cu acest mediu. Energia muzicală în mod *spisitudic* transpune din universul cosmic, în spiritul uman valențe supraumane datorită *concentricității* (E.Surdu, 1996) şi focalizării sale în centrele de percepție şi procesare mentală individuală.

Teoria şi praxiologia pedagogiei muzicale caută căi de „apropiere” a artei de elev, act care are ca scop facilitarea procesului de influențare *înspre.* Eficiența educației muzical-artistice în contextul influenței *spre*, în mare măsură, este dependentă de corelarea „punctelor” de tangență dintre factorii: *muzică* şi *comunicant.* Dacă admitem că spațiul muzical constituie un factor formativ, atunci putem raporta efectul acestuia la conceptul teoriei pedagogice de *influențare a mediului* „asupra”, care este confirmată prin următoarea judecată: „mediul poate încetini, opri, dezvoltarea dimensiunilor psihicului, poate devia integrarea lor” [234, p. 44]. Dacă capacitatea *răspunsului* elevului la stimulii muzicali constituie o erupție afectivă,

putem vorbi despre un nivel comportamental, iar dacă *răspunsul* este conştientizat, acesta este un alt nivel. Primul nivel este caracteristic, în special, preşcolarilor şi şcolarilor mici, al doilea nivel - adolescenţilor. Muzica are o funcţie specifică, de influenţare indirectă şi constituie un factor mijlocitor dintre *proiectul individual - acţiune* şi *rezultatul final.* Însuşi discursul muzical-artistic constituie un model comportamental, sesizat din **mediul social,** care poate fi aplicat ulterior în diverse situaţii, la alegere. Comportamentul muzical-artistic trebuie, în ideal, să fie unul *volitiv, de responsabilizare,* şi însoţit de o *conştiinţă de sine* verificată şi profund trăită prin experienţele personale.

Constatăm că abilităţile muzicale nesolicitate, pe parcurs, „se sting", înregistrînd o stare latentă, caracterizată prin modalităţi de achiziţionare cantitativă, ineficientă. Factorii artistici influenţează la „intrare" în egală măsură asupra tuturor agenţilor-receptori, deşi profunzimea şi aria cu care aceşti factori influenţează starea internă - *de spirit, afectivă, conştientă* – diferă de la un individ la altul. Psihologii afirmă că: „aceşti factori sînt foarte numeroşi, începînd cu prezenţa sau absenţa *atenţiei şi motivaţiei şi terminînd cu trăsăturile* dispoziţionale de personalitate" [256, p. 123]. În continuarea acestei judecăţi ne vom referi la rolul orientărilor dispoziţionale*,* care sînt în supunere totală factorilor *motivaţionali şi imagistici*. Printre rolurile primordiale, pe care ar trebui să le joace orientările dispoziţionale, sînt acelea care ţin de puterea alegerii dintre mai multe situaţii, evenimente, care constituie calea sigură spre succes.

Majoritatea adepţilor didacticii moderne (V.Chiş, S.Cristea, I.Ferenzi, V.Guţu, L.Griţenko, A.Hutorskoi, M.Ionescu, I.Kolesnikova, E.Macavei, V.Mândâcanu, C.Moise, I.Neacşu, Vl.Pâslaru, V.Preda, I.Radu, N.Silistraru etc.) susţin ideea că despre însuşirea şi stăpînirea cunoştinţelor învăţate, putem vorbi numai cu condiţia că elevul este în stare să le aplice în condiţii/situaţii noi şi variate. Autorii contemporani valorifică conceptul învăţării prin formarea la elevi a competenţelor de aplicare activă a informaţiilor dobîndite în comportamente morale, etice, estetice. Despre asemenea comportamente spunem că are loc transferul din "învăţarea muzicii" în "învăţarea prin muzică". Cu alte cuvinte, muzica se transformă dintr-un stimul emoţional-informaţional într-un *concept-operant*.

Învăţarea prin muzică, constituind o formă sigură a conceptului de *învăţare prin operare*, nu se supune atît de uşor legităţilor de transfer intelectual, comportamental, graţie faptului, că nu coincide unu la unu cu motivele individuale. Elevul poate acţiona în exterior în conformitate cu valorile artistice acceptate şi, în acelaşi timp, să procedeze altfel, venind chiar

în contrazicere cu motivele personale. În acest caz avem efectul unui comportament învăţat, silit de factorii externi şi neacceptat de factorii interni. Pentru ca motivaţia comportamental-artistică să coincidă cu motivaţia personală mai este nevoie de o "acceptare trăită" a evenimentelor muzicale, trecute prin conştiinţă şi numai după aceasta - transferate în comportamente proprii. Există multiple motive ale învăţării, inclusiv, ale învăţării muzicale, care, potrivit lui P.Golu, direcţionează, adică susţin energetic activitatea de învăţare. Motivele situaţionale, ocazionale (evaluării secvenţiale, manifestării afective, curiozităţii etc.) sînt trecătoare şi neesenţiale. Pentru un transfer operant al valorilor muzicale, al "învăţării prin muzică", este nevoie de stimularea motivaţiei de ordin superior, adică de *afirmare prin succes personal/public, acumularea unui limbaj şi comportament proactiv.* Observările noastre asupra motivaţiei elevilor în "învăţarea prin muzică" dovedesc că majoritatea opţiunilor motivaţionale ale adolescenţilor depind de energia cheltuită pentru cogniţia muzicală. Cu alte cuvinte, cu cît elevul depune mai mult efort pentru a înţelege, a interpreta şi crea muzica, cu atît aceste acţiuni devin o proprietate a *Eului,* sporind motivaţia acţiunii în condiţii similare sau în condiţii noi, prin transferuri operaţionale. Conform ultimei judecăţi, profesorul şcolar ar trebui să centreze resursele elevului nu pe afectivitate, ci pe factorii care direcţionează afectivitatea, adică pe conştiinţă şi conştiinţa de sine.

Profesorul evaluează rezultatele de asimilare a cunoştinţelor şi de formare a capacităţilor, care sînt calificate drept eficienţe şcolare de învăţare/educare. În afara evaluării, deseori, rămîne cantitatea energiei şi timpului cheltuit de elev pentru evoluarea publică, adică este trecut cu vederea *randamentul muncii intelectuale*. Astfel, *eficienţa* acţiunii muzical-artistice ar trebui *măsurată* nu numai în baza cunoştinţelor şi capacităţilor elevului, ci în special, în baza produselor care rezultă din transferurile comportamentale, adică: eficienţa creării *hărţilor individuale* în sens proiectiv sau în sens de acţionare practică.

Cu referire la **gradul I** – *învăţare prin muzică* - elevul este supus unei influenţări vaste de către toţi factorii procesului cunoaşterii artistice, unde achiziţionarea iese pe prim plan, în defavoarea proceselor de *formare/aplicare/transfer*. În legătură cu **gradul II,** şcoala formează la elevi viziuni proprii, concepte, convingeri asupra valorilor muzicale, educînd capacitatea *sistematizării, analizei, generalizării, discriminării, criticii muzicale* – toate fiind trecute, în linii mari, prin experienţele individuale. **Gradul III** – *crearea propriilor viziuni prin propriile comportamente* – presupune realizarea, aplicarea eficientă a experienţelor cognitive în viaţa socia-

lă a elevului. La acest nivel comportamentul constituie obiectivul principal. Elevul, fie prin proiecte, fie prin acțiuni reale, demonstreză că este o persoană inteligentă şi că este în stare să acționeze liber, să fie eficient în oricare domeniu de activitate.

Astfel, în cogniția muzicală stabilim următoarele forme: a) *învățarea muzicii* (însuşirea de cunoştințe, informații, concepte); b) *învățarea prin muzică* (formarea de asociații, strategii de comportare); c) *crearea paradigmelor comportamentale* (alcătuirea "hărților" de comportare prin schimbare continuă). Evident, fiecare din formele indicate are rolul său în ierarhia *învățării muzicii*. **Prima formă** presupune *familiarizarea* elevilor cu lumea muzicii, concepută ca o artă temporală, cu elementele limbajului său specific, apartenența de gen, particularitățile mijloacelor de expresie, de stil, posibilităților timbrale ale instrumentelor receptate separat şi în combinare, specificului vocii umane etc. **A doua formă** este ceva mai dificilă şi, de rînd cu receptarea, memorarea, procesarea informațiilor muzicale, presupune formarea de transferuri în *concepte operante*. **Forma a treia** orientează elevul spre o stare de *autocontrol, autoorganizare,* începînd de la procesele mintale şi terminînd cu comportamentele *succesului, eficienței proactive* în domeniul muzicii şi altor domenii de activitate.

Analiza conceptuală a educației muzicale din R. Moldova, în sens integrațional, ar fi incompletă dacă trecem cu vederea un alt aspect important, şi anume, studiul comparativ al Curriculumului şi manualelor şcolare. Asemenea studiu are drept scop nu revizuirea şi nici contestarea aspectelor de conținut a componentelor sistemului EM, mai ales că în ultimul timp la acest compartiment, s-a străduit mult. De exemplu, în direcția instrumentării metodologice a procesului EMA, cu privire la ghidarea profilurilor de creație şi creativitate muzicală a elevului se lucrează intens, este elaborat compartimentul „creativității" în monografii, cursuri universitare, curricula disciplinare [I.Gagim, 127, 128; V.Babii, 11, 15, 17, 18, 21, 269; A.Borş, E.Coroi, S.Croitoru, I.Gagim, 81, 84; V.Vasile, 248], sînt instrumentate cu itemi creativi manualele de muzică şi ghidurile metodice pentru clasa I-a de E.Coroi, clasa a II-a de A.Borş şi E.Coroi, clasa a V-a de E.Coroi şi A.Borş, clasa a VIII-a de I.Gagim, ghidul pentru clasa a IV-a de A.Stângă etc.

Atenția noastră este orientată asupra acelor aspecte ale materialelor didactice existente la moment, care ar permite să facem anumite concluzii cu privire la ponderea acestora în rezolvarea problemei eficienței procesului educațional. Pentru efectuarea unui studiu comparativ al Curriculumului şi manualelor şcolare de EM, am căutat să structurăm această activitate conform următoarelor argumente: 1) atitudinile elevilor față de conți-

nuturile şi tematica acţiunilor muzical-artistice programate (desemnate) de Curriculumul şcolar; 2) rolul abordărilor transdisciplinare a curriculei în scopul eficientizării procesului de proiectare/organizare/evaluare a acţiunii muzical-artistice, concepută ca intermediu de integrare a teoriei şi practicii educaţionale; 3) asigurarea manualului şcolar cu itemi formativ-dezvoltativi care să contribuie maximal la: a) stimularea unui stil comportamental ***proactiv*;** b) ***centrarea valorică*** a materialului cognitiv-formativ; c) ***introdeschiderea*** elevului spre artistic, spre intim; d) situarea elevului în starea de ***succes*;** 4) accesul profesorului la materialele teoretice şi metodice ale domeniului, condiţiile reale de promovare continuă a practicianului întru realizarea unei educaţii calitative şi pentru schimbare.

Argumentul unu. Pentru a răspunde la primul argument am realizat un chestionar pentru elevii claselor gimnaziale cu următorul subiect: „Verificarea atitudinilor şi potenţialităţilor individuale".

La prima secţiune a studiului curriculumului şi manualelor şcolare atenţia a fost orientată spre identificarea atitudinilor elevilor faţă de AMA propuse de *factorul educaţional.* Acest demers îl argumentăm prin aceea că atitudinea elevului pentru acea sau altă acţiune, în mare măsură, determină stilul de acţionare: *pozitiv-negativ, proactiv-reactiv***,** iar în consecinţă determină şi efectul acţiunii: *eficient-ineficient.* Chestionarul pentru elevi include majoritatea variantelor de AMA, caracteristice domeniului şi considerate suficiente în plan cantitativ şi calitativ pentru realizarea dezideratelor unei educaţii eficiente. În programul acestei secţiuni investigaţionale facem referinţe la preadolescentină pe temeiul că spre această perioadă de şcolarizare elevii deja şi-au format un concept de atitudini, mai mult sau mai puţin, stabile faţă de obligaţiunile şcolare, în genere, şi faţă de valorile personale, în special.

La analiza şi prelucrarea datelor obţinute la compartimentul nr. 1 al chestionarului cu subiectul: „Clasifică lista AMA în ordinea importanţei acestora pentru tine, prin cifre"), au fost luate în consideraţie atitudinile elevilor faţă de acea sau altă AMA, în funcţie de criteriile: a) conţinutul/tipul AMA; b) etapa la care se desfăşoară AMA (teoretică/practică).

Compartimentul nr. 2 „Evidenţiaţi (prin punctajul: 0,1,2,3) AMA, indicate mai jos, adică acelea, care vă determină succesul în domeniu". Supoziţia noastră despre dependenţa eficacităţii AMAE de *motivaţia* care stă la baza primului comportament s-a adeverit, şi anume: 82 % din eşantionul de elevi optează, mai întîi de toate, pentru „evoluarea artistică" în toate formele posibile, pentru manifestarea abilităţilor individuale în diverse activităţi muzical-artistice cu caracter practic, în scopul *deschiderii* spre ar-

tă/spre intim; pentru verificarea capacităţilor organizaţionale şi centrarea pe succes. Este de menţionat că preferinţele pentru AMA creative sunt destul de înalte, ceea ce mărturiseşte despre tendinţele înalte ale elevilor spre a se *introdeschide* prin artă**.** Pe locul al doilea se situează motivul „descrierea literar-artistică a imaginilor muzical-artistice”, centrării pe AMA valorică - 68%. Cunoaşterea muzicală ocupă un loc inferior în programul de acţionare muzical-artistică a elevilor, fapt care vorbeşte despre aceea că atît curriculumul, manualele, cît şi acţiunile didactice ale profesorului nu au reuşit, deocamdată, să ridice cunoaşterea muzicală la un grad eficient înalt. Comparînd motivaţiile *practice* şi *teoretice*, observăm că AMA cu caracter practic nu depăşesc registrul curricular şi semnifică un grad scăzut de stimulare la elevi a *libertăţii de a opta.* Pentru a micşora priza de influenţare subiectivă a răspusurilor elevilor din exterior, noi am dublat chestionarul elevilor cu cel al profesorilor.

A doua secţiune a studiului Curriculuimului şcolar, din perspectiva unei educaţii eficiente, a avut drept subiect: „Rolul abordărilor transdisciplinare a itemilor AMA”, consacrat identificării dimensiunii compensatorii a AMA de către abilităţile elevilor, achiziţionate în alte domenii de artă**.**

Secţiunea a treia a studiului comparat include rezultatele testării nivelului de asigurare a manualului şcolar cu itemi formativi şi proporţia acestora în raport cu dezideratele conceptului de educaţie eficientă, şi anume, identificarea ponderii itemilor: **teoretici** (*audiţie şi comentare verbală, însuşire a cunoştinţelor prin memorare-analiză-generalizare*), **practici** (*interpretare-executare-solfegiere*), **de integrare (**creare-improvizare-alcătuire-desenare-ritmizare-muziciere). Din lista itemilor angajaţi în programul de cercetare evidenţiem următoarele frecvenţe cu caracter: *teoretic* – **T;** *practic* – **P;** *de integrare* **– I.**

*Argumentul al doilea***.** La testarea manualelor de Educaţie muzicală (clasele I - VIII- a) au fost luate în considerare ponderea itemilor pe orizontală (proactivitate - **Pr**, centrare valorică - **C/v**, introdeschidere artistică – **I/a**, creativitate - **C** şi succes personal- **S/p**) şi pe verticală (teoretici- **T**, practici - **P**, de integrare – **I).**

Sistematizarea itemilor a fost efectuată, reieşind din următoarele consideraţii:

a) **Pr (T) –** itemi care cer de la elev luare de iniţiative în expunerile sale;
Pr (P) – itemi care implică acţionare volitivă, responsabilizată*;*

b) **C/v (T) -** itemi care ţin de identificarea valorii creaţiilor muzicale;
C/v (P) – itemi conţinutul cărora este centrat pe valorizarea acţiunii muzical-artistice;

c) **I/a (T) –** itemi care cer de la elev caracteristici senzitive, deschideri artistice/intime;

I/a (P) – itemi cu conținut de interpretare muzicală-expresiv-artistică;

d) **C (T) –** itemi care cer lansarea „proiectelor creative";

C (P) – itemi care orientează elevul spre realizări creativ-practice;

e) **S/p (T) –** itemi care orientează elevul spre succes prin povestiri/expuneri verbale;

S/p (P) – itemi care contribuie la situarea elevilor în succes prin interpretare artistică;

f) **A** (T) – itemi care sugerează: amintirea, expunerea opiniei, observarea, reaudierea etc.;

A (P) – itemi practici, care se referă la acțiunile: *solfegiere, citire, nominalizare, comparare;*

g) **I -** itemi de integrare, care orienteză elevii spre acțiuni reproductive şi creative, care se desfăşoară la granița mai multor domenii artistice: *muzică-literatură-dans-pictură-muziciere vocală/instrumentală.*

Este de menționat că utilizarea ultimei categorii de itemi, în manualele de EM, este destul de modestă, situație care poate fi explicată prin nivelul scăzut de asigurare a practicii educaționale cu materiale şi utilaje necesare, care ar corespunde standardelor şcolii contemporane. Identificarea dinamicii crescînde a itemilor *de integrare,* cu caracter creativ-practic – **C** (**P**), în raport cu alte categorii de itemi o explicăm prin faptul că acum 20 de ani, în revistele de specialitate şi alte materiale/publicații ale autorului (11,12, 13, 15, 267, 268, 269) sînt pe larg implementate în sistemul educațional național la compartimentul vizat.

Vorbind despre manualul şcolar, din perspectiva unei educații eficiente, este necesar a menționa că această componentă importantă este un material programat sau, mai bine-zis, *care ar trebui* să programeze întreaga activitate de cunoaştere muzical-artistică a elevului. În acest sens, propunem ca la elaborarea itemilor să se țină cont, în egală măsură, de toate etapele AMA: *proiectare-organizare-realizare-evaluare*, în sens de conținut, eforturi, erori posibile, ipotetizarea efectului aşteptat, situarea în noutate, situarea în succes. Nu în ultimă instanță *eficiența formativă* a fiecărui item din manualul de EM depinde de măiestria pedagogică a profesorului – problemă complexă şi nu puțin dificilă.

Secțiunea a patra a studiului a fost focalizată asupra cercetării următoarelor poziții: **a)** condițiile de formare continuă a profesorului de muzică; b**)** accesul practicianului la materialele teoretico-metodice, curriculei/ma-

nualelor şi evaluarea acestora întru realizarea cu succes a unei educaţii calitative şi pentru schimbare.

Pentru a obţine un răspuns convingător la prima poziţie a secţiunii cercetate, am documentat în întregime planurile de învăţămînt pentru profilurile muzical-pedagogice din ţară. Rezultatele acestei etape de cercetare sînt expuse în Tabelul 1.1.1, ***a, b, c, d, e, f***:

a – Facultatea Muzică şi Pedagogie Muzicală, USB *Alecu Russo;*
b - Facultatea Învăţămînt Primar, UST cu sediul la Chişinău;
c - Catedra Metodica Educaţiei Muzicale, AMTAP din Chişinău;
d - Colegiul Muzică şi Pedagogie Muzicală din Bălţi;
e - Colegiul Pedagogic *Alexei Meteevici* din Chişinău;
f - Colegiul Pedagogic din Soroca.

În valoare a fost pus studiul comparativ a ponderării orelor ***teoretice-practice*** la disciplinele: 1) *generale;* 2) *socio-umane;* 3) *de specialitate.*

Tabelul 1.1.1. Repartizarea orelor teoretice şi practice în planurile de învăţămînt muzical

Profilul disciplinelor	a		b		c		d		e		f	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%	Nr	%
1.T.	435	13,7	420	14,0	548	17,6	1364	32,0	1364	32,0	1189	26,8
1.P.	635	20,0	640	21,3	745	24,0	794	19,0	794	19,0	732	16,5
2.T.	60	1,9	40	1,3	70	2,2	188	4,5	188	4,5	230	5,1
2.P.	150	4,73	140	4,6	220	7,0	8	0,19	8	0,19	88	1,98
3.T.	240	7,57	230	7,6	280	9,0	811	19,4	811	19,4	564	12,7
3.P.	1650	52,0	1530	51,0	1240	39,9	1733	41,5	1733	41,5	1624	36,6
Total ore:	3170		3000		3103		5670		5670		4426	

Al doilea aspect al primei poziţii a secţiunii a patra „Condiţiile de formare continuă” a fost examinată în baza rezultatelor obţinute de pe urma chestionarului **„Evaluarea cursurilor de formare profesională”:**

Vă rugăm să răspundeţi la întrebările chestionarului în cauză, marcând cu semnul „X” a celor subiecte pe care le consideraţi potrivite. În spaţiile rezervate pentru comentarii puteţi interveni cu detalii asupra problemei puse în discuţie sau să faceţi propuneri pentru ameliorarea situaţiei existente.
Vă mulţumim anticipat pentru participare activă la realizarea programului de evaluare a instruirii
Numele celui care a promovat cursul ....
Denumirea cursului/programei...
Natura activităţii:
Curs..................................... Disciplină practică.............................

Timpul: semestrul....... anul.........
1. De cursul promovat aveţi nevoie în activitatea profesională?
Nu □, În măsură potrivită □, Foarte mult □,
Comentarii, propuneri..
2. Care a fost amplitudinea de integrare a cursului cu disciplinele similare?
Prea largă□; Integrare echilibrată □; Prea redusă integrare□;
Comentarii...
3. Cum evaluaţi cursul?
Excelent□, Foarte bun □, Bun □, Acceptabil □, Slab □,
4. Care sînt beneficiile obţinute de pe urma promovării cursului în cauză?
Cunoştinţe necesare activităţii pedagogice, de cercetare □; Tehnologii, tehnici noi, eficiente, pentru stimularea procesului de educaţie □; Orientarea profesională, pasionarea cu specificul activităţii de muncă □; Totul ce am aflat nu a constituit decît o repetare a lucrurilor cunoscute mai înainte □; Lucruri interesante şi necesare, însă puţin eficiente □.
5. Apreciaţi eficacitatea profesorului (indicînd în pătrăţel, în dreptul fiecărui răspuns, litera calificativului potrivit: A. excelent; B. foarte bine; C. bine; D.suficient; E. insuficient.
Dimensiunile: Expunerea clară a obiectivelor □, Măiestria utilizării □, Nivelul de comunicare □,
Nivelul de sistematizare a tehnologiilor de predare/învăţare, a materialului predat □;
Angajarea □; Capacitatea de a ilustra expunerea materialului □.
6. Ce măsuri ar trebui de întreprins pentru ca activitatea/activităţile la care ne-am referit să fie mai eficiente?...
7. Indicaţi vechimea în muncă.......... ani. Locul de muncă................ Grad didactic.....
__________________ Semnătura (după dorinţă)

A doua poziţie a aceleiaşi secţiuni a fost examinată în baza *fişelor de evaluare***:** fişa nr. 1 „**Volumul de cunoştinţe teoretice şi practice**"

Fişa înmatriculează cantitatea de cunoştinţe pe care le posedă profesorul-muzician, tendinţa de a se autoinstrui, a se schimba, *competenţa* de a-şi multiplica eforturile experienţiale.

Exemple	Puncte	Nivele
- Demonstrează o pregătire deosebită, susţinută de o intuiţie deosebită în anticiparea situaţiilor practice.	9	Performanţe superioare
- Dimensiunea cognitivă este de individiat. Este surprinzătoare iscusinţa cu care profesorul-muzician le aplică în practică.	8	
- Competenţa de a integra cunoştinţele din diferite domeni deprinderea de a le centra asupra disciplinei sale demonstrează universalitate profesională.	7	

- Cunoştinţele teoretice nu concordează cu aplicaţiile practice. - Consultarea literaturii de specialitate poartă un caracter asistemic, de la caz la caz.	6	Performanţe medii
- Experienţa dobîndită nu este valorificată în baza noilor teorii şi concepte. Există discrepanţa dintre demersurile teoretice şi realizările practice.	5	
- Persistă o stare egocentrică în acţiunile şi deciziile pedagogice.	4	
- Lectura literaturii poartă un caracter sporadic. - Baza profesională, în exclusivitate, rămîne a fi cea formată la instituţia de învăţămînt.	3 2 1	Performanţe inferioare

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. actorilor evaluaţi	15	25	30	40	48	18	12	8	4

Fişa nr. 2. „**Dimensiunea aplicării cunoştinţelor profesionale**”

Aplicarea direcţionată a cunoştinţelor acumulate. Cunoaşterea locului şi funcţiei fiecărui enunţ. Anticiparea efectului aplicării acelei sau altei combinări de fenomene muzical-artistice cunoscute. Dimensiunea libertăţii de a opta pentru implementarea cunoştinţelor şi capacităţilor verificate. Manifestarea activă/reactivă a capacităţilor de combinare, de recombinare, de discriminare, de afirmare.

Exemple	***Puncte***	***Nivele***
- Este bine observabilă tendinţa de a aplica pe toate căile posibile cunoştinţele acumulate în domeniul artistic.	9	Performanţe superioare
- Aplicarea cunoştinţelor are loc nu la voia întîmplării, ci cu luare în seamă a vîrstei şi competenţelor individuale.	8	
- Competenţele profesionale rezidă în capacitatea de a focaliza eforturile pe aplicarea utilă a cunoştinţelor integrate.	7	
- Cunoştinţele profesionale sînt aplicate ca un datum, fără a fi trecute prin „filtrul” propriei experienţe praxiologice. - Multe din cunoştinţele acumulate anterior rămîn în afara cîmpului de valorificare integraţională.	6	Performanţe medii
- Suprapunerea, interferenţa cunoştinţelor din diferite domenii de artă şi cu realităţile practicii are loc cu mare frică şi teamă, lipsa *iniţiativei şi riscului* pedagogic.	5	
-Transmiterea cunoştinţelor suferă de stările de complexare profesională.	4	
- Nu există o delimitare dintre ceea ce ţine de aspectele teoretice (idei, teorii, concepte, reguli etc.) şi aspectele practice (acţiuni dinamice, exersare etc.).	3	Performanţe inferioare

- Sunt aparente sporadic elementele de legătură dintre teorie şi practică, în cazurile forţate (comisii, evaluare anuală).	2 1	

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr.actorilor evaluaţi	13	20	39	44	28	25	17	14	-

Aspectul al doilea a poziţiei a doua a fost verificat prin intermediul unui chestionar adresat practicienilor. Rezultatele evaluării Curriculei, ghidurilor la EM şi materialelor documentate sînt expuse în Tabelul 1.1.2.

Luînd act de judecăţile expuse mai sus, exprimăm convingerea că există capacităţi care ar oferi elevului largi posibilităţi pentru a se schimba continuu şi eficient, stimulat fiind de influenţele productive ale muzicii şi activităţii acesteia, care în plan educaţional necesită a fi ierarhizate şi reprezentate în formă de *modele comportamental-artistice*.

Tabelul 1.1.2. Evaluarea curriculumului, ghidurilor şi altor materiale normative

Variabile		**Scorul real**		**Scorul în procente (%)**		**Media (114 profesori)**
		Clasa I-IV	Clasa V-VIII	Clasa I-IV	Clasa V-VIII	
Evaluarea Curriculei	Itemi teoret.	67	84	43,5	52,8	48,1
	Itemi practici	79	64	51,2	40,2	45,7
	Itemi de integrare	8	11	5,2	6,9	12,1
Evaluarea ghidurilor la EM	E/S	31	34	27,0	29,8	28,4
	E/M	57	53	50,0	46,4	48,2
	E/I	26	27	22,8	23,6	23,2
Materiale documentate (curent)	Articol	67		58,7		
	Cărţi	26		22,8		
	Referat	6		5,2		
	Alte surse	88		77,1		

Criterii de eficienţă: 1) *metodologice* (planificate şi realizate cu considerarea aplicării tehnologiilor şi strategiilor de eficienţă); 2) *psihologice* (cu luare în seamă a factorilor psihici, adică conţinutului intern al personalităţii); 3**)** *fiziologice* (elevul–subiect/obiect al educaţiei este o fiinţă înzestrată cu capacităţi psihice/spirituale, dar şi cu capacităţi fizice, ceea ce implică promovarea unei politici educaţionale binome, cu o conexionare eficientă a ambelor forme de existenţă); 4) *pedagogice* (utilizarea principiilor şi tehnologiilor moderne de gestionare cu procesul educaţional eficient); 5**)** *muzicologice* (toţi paşii cognitiv-formativi să fie realizaţi în baza cunoştinţelor muzicologice clasice şi contemporane); 6**)** *praxiologice* (acţiunile didactice ale profesorului şi acţiunile muzical-artistice a elevului să fie instrumentate/fundamentate metodologic şi realizate cu un înalt efect practic); **7)** *axiologice* (EMA să fie o educaţie centrată valoric şi integrată); 8) *sociologice* (educaţia muzical-artistică constituie un microsistem al societăţii din care face parte şi care, respectiv, îi determină scopul şi idealul formativ).

În baza expunerilor de mai sus, concluzionăm că educaţia muzical-artistică din Republica Moldova, în sens integraţional, atestă aspecte care rămîn a fi încă nevalorificate. Realizarea programului nostru investigaţional, cu luare în seamă a aspectelor examinate, va contribui la minimalizarea distanţei dintre teoria şi practica domeniului vizat.

1.2. Fundamente teoretice ale educaţiei pentru schimbare

Schimbarea are loc în mod latent, prin influenţe exterioare necondiţionate, sau în mod condiţionat-intenţionat, special organizat, adică similar proceselor de schimbare care au loc în învăţămînt. Conceptul *eficienţei EMA* constituie o parte componentă a conceptului *schimbării*. Printre mijloacele-cheie ale actului schimbării evidenţiem *activitatea,* direcţionată de scopul şi motivul/motivele parvenite drept stimule intrinseci şi/sau stimule extrinseci. Dacă ne referim la *activitate*, calificată ca *categorie social-istorică* (B.Ananiev, M.Golu, A.Leontiev, B.Lomov, V.Negovan, S.Rubinştein, U.Şchiopu, G.Şciukina, B.Teplov), afirmăm că muzica constituie o *activitate-proces* şi o *activitate-produs* artistic integrat al gîndirii, care vine să joace un rol primordial în vederea rezolvării problemelor legate de *organizarea comportamentală* a personalităţii. Activitatea muzicală prin diversitatea genurilor şi formelor sale reprezentative rămîne a fi o facultate organizaţională, *o pedagogie în sine* (I.Gagim, 2004). Principala menire a mesajului muzical este de a stimula schimbarea *culturii organiza-*

ționale a actorului procesului muzical-artistic prin următoarele mijloace eficiente de ordin pedagogic, psihologic şi muzicologic:

- conținutul muzical-artistic al creației (ideea, tema, caracterul);
- forma expunerii (vocală, instrumentală, dramatică, de basm, lirică etc.);
- încărcătura psihologică (emoționalitatea, puterea energetico-sugestivă, profunzimea empatică);
- efectul schimbării organizaționale (reorganizarea, planificarea, schimbarea viziunilor comportamentale, tendința spre succes);
- acționarea independentă (luarea de inițiative experimentale, autoeducație).

Proprietatea fundamentală a personalității este aceea de achiziționare continuă a experiențelor legate de diverse domenii ale vieții sociale, care îi schimbă capacitatea de „a fi util", neatingînd, în acelaşi timp, „nucleul" caracterial, care îi implică o formă constantă a unicității sale. Pe măsura extinderii posibilităților de acționare se schimbă cîmpul de influență *dinspre* interior *spre* exterior, fortificîndu-se pozițiile personale, prin felul de a lua inițiative şi a asuma responsabilități pentru comportamentele personale. În filosofie şi psihopedagogie au existat şi există divergențe cu privire la aceea ce se atribuie momentelor de *conservare* şi momentelor de *schimbare* în structura personalității. Atitudinile unei persoane mereu se regrupează, se ierarhizează, în dependență de nivelul participativ, interesele şi motivațiile individuale, care, luate în ansamblu, formează cadrul principiilor eficienței. Tocmai pe acest temei efortul pus în activitate, resursele intelectual-spirituale şi fizice, real cheltuite pentru performanță, vor fi mult mai uşor de sensibilizat şi observat atunci, cînd studiul de caz va fi axat pe analiza cauzelor interne, programate pentru reuşită şi efect. Însoțitoarea proceselor de conservare şi schimbare – creativitatea, lărgeşte spațiul dintre S şi R, datorită faptului că acest „segment" *proactiv* este determinat de abilitatea de a opta, de a fi liber în logica alegerii acțiunii comportamentale. Logica alegerii are un început, o dezvoltare şi un deznodămînt care, luate în ansamblu, formează aşa-numitul *model de tindere spre adevăr*. A urma principiile acestui model, constituie un act progresiv, dar şi destul de anevoios, dificil de înfruntat. Mult mai uşoară este calea contrariului, centrată pe efectele superficiale, pe succesul temporar.

Schimbarea efectuată prin inițierea elevilor în acțiunile muzical-artistice presupune refacerea gîndirii, conştiinței, imaginației, ceea ce permite a mări considerabil priza de influență asupra propriei imagini, asupra altora şi ambianței. Efectul schimbării implică în procesul educativ avansarea graduală a adaptării la realitate conform relației „cauză-efect", iar în

consecință - la mărirea continuă a spațiului libertăților personale. În special, interesează cum au loc schimbările în plan formativ. Studiul acestui proces este examinat sub unghiul de vedere a următoarelor niveluri:

a) schimbare la nivel de *atitudine* (nivel teoretic);

b) schimbare la nivel de *intenționalitate* (nivel teoretic);

c) schimbare la nivel de *proiectare* (nivel teoretic)*;*

d) schimbare la nivel de *participativitate/realizare* (nivel practic)*;*

e) schimbare la nivel de *valorizare* (nivel practic);

f) schimbare la nivel de *rezultativitate/succes* (nivel practic)*;*

În scopul promovării unei educații muzical-artistice eficiente, pentru schimbare şi calitate vom scoate în evidență fundamentele teoretico-epistemologice şi praxiologice ale domeniului.

1.2.1. Principiul educației personalității proactive

În literatura științifică, cu profil umanistic întotdeauna, dar mai cu seamă în ultimul timp, se observă o mare tindere spre valorificarea cunoştințelor ce se referă la principiile fundamentale ale eficienței acțiunii umane în diverse domenii de activitate. Evidențiem principalele concepte teoretice care, actualmente, capătă o amploare semnificativă în contextul instruirii şi educației: *praxiologia* ("Ramură a ştiinței care studiază structura generală a acțiunilor umane şi a condițiilor eficacității acestora", DEX. Autorii şi promotorii acestui concept sînt: L.Espinas, 1890; T.Parsons, 1937; L.Mizes, 1949; T.Kotarbinski, 1955; C.Popa, 1976; I.Tudorescu, 1976 etc.); *performantica* (ştiința şi arta performanței umane şi a valorificării acesteia); *creatologia* (ştiința şi arta creării valorilor materiale şi spirituale). Inventarierea acestor concepte ne conduce spre re-dimensionarea şi lărgirea spațiului de interpretare a acțiunii profesorului şi elevului, adică a extinderii capacităților individuale a acestora de a fi activi, de a arăta o eficiență bazată pe un înalt grad de inițiativă.

Noțiunea "proactiv", "proactivitate", desemnează un fenomen complex al procesului de transformare a conținutului *Eului* şi include în sine caracteristicile activității cu componentele sale (motiv, scop, acțiune, operație); scoate în relief proprietățile persoanei (tendințe, voință, conştiință, conştiință de sine, imaginație). Noțiunea de *proactivitate* oferă teoriei educaționale mari posibilități în categorizarea persoanelor după felul lor de a percepe, a se comporta, a lua decizii. Proactivitatea nu este o *aferentă* a activității, adică ceea ce decurge din ceva, ci este un construct aparte, al cărui efect îl constituie anticiparea, prescrierea evenimentelor şi luarea de decizii

pentru o realizare optimă şi eficientă. Proactivitatea muzicală este mai mult decît un simplu răspuns senzitiv/afectiv la mesajele muzical-artistice, concepută drept cauză comportamentală de autogestiune (proiectare, decizie, opțiune, inițiativă, independență, intraindependență). Ea este procesul şi rezultatul unui sistem de acțiuni direcționate în baza alegerii operațiilor şi a condițiilor favorabile, orientate spre eficientizarea procesului formativ. Proactivitatea nu are neapărat expresie externă, ci dimpotrivă, valoarea refăcătoare a acesteia constă în stimularea unor *conduite interiorizate* (B.F.Skinner). Evident, nu putem cere celui care recepționează o creație muzicală să transforme în expresii externe tot ceea ce simte şi ce cugetă în legătură cu muzica audiată. Mult mai prețioase sînt transferurile pe care elevul le realizează în expresia comportamentală afectivă în timpul recepțării/cunoaşterii muzicii, care este, concomitent acțiune *exterioară şi interioară* (I.Gagim, 2004).

Structura personalității proactive este un ansamblu de legături trainice, care asigură *integritatea* acesteia, alcătuind un construct rezistent la influențele externe şi fermitatea de a păstra caracteristicile fundamentale ale unei persoane concrete. Personalitatea prin felul său de a fi unicitară, constituie o structură cu acumulări valorice: caracter, aptitudini, atitudini, preferințe, emoții etc. Valorile individuale capătă o dezvoltare şi o orientare performantă într-un anumit domeniu doar atunci, cînd persoana ştie „Ce să facă?" şi „Cum să facă?", pentru a se alege cu un rezultat calitativ. În ideal, fiecare persoană dispune de următoarele calități transferabile în **proactivitate**: a) valorificării eficiente a resurselor individuale; b) centrării pe acțiunile pozitive; c) raportării experienței proprii la performanțele domeniului respectiv şi idealul socio-uman; d) asumării de responsabilități; e) tendințelor de dezvoltare a unui limbaj proactiv. În literatura managerială, noțiunea este vehiculată cu sensul de ştiință şi artă a autoreglării comportamentale a personalității. Noțiunea "proactivitate" constituie derivația cuvintelor *pro* (lat. *pro* = înainte, element de compunere cu sensul *pentru*, *în loc de*, care serveşte la formarea unor adjective, *activ*, *activitate* (în limba română *activ* = participare efectivă la o acțiune, sinonimul *activitate*, care are sensul de caracter activ, spirit de inițiativă). Proactivitatea este o atitudine trăită, verificată de experiența *proprie*, propriul mod de existență, adică este o modalitate comportamentală interior-exterior echilibrată. Proactivitatea, spre deosebire de substructura sa de *activitate* nu numai că presupune experiența spiritului, ci şi forma creării *sinelui.* Noi abordăm proactivitatea drept variabilă personală, drept manifestare definitorie a unei personalități. A ajunge la un grad proactiv al acțiunii individuale înseamnă

a da prioritate conştiinței şi nu evenimentelor întîmplătoare. Prin simbioza cuvintelor *pro* şi *activ*, *activitate,* s-a obținut noțiunea cu o nouă semnificație, superioară înțelesurilor elementelor constituente, care în viziunea lui S.Covey "denotă ceva mai mult decît a lua inițiative" [89, p. 58]. Proactivitatea este o noțiune invariantă, comună tuturor combinărilor în care apare. Partea componentă principală, cu denumirea de *notă*, fără care noțiunea nu are sens, în cazul nostru este activitatea. Fiind mai bogată, prin conținutul său, decît părțile constituente, noțiunea *proactivitate* are o sferă de influențare mai restrînsă decît subordonata sa activ/activitate. În acelaşi timp, conform logicii, extinderea sferei noțiunii subordonate face ca aceasta să fie mai săracă în raport cu conținutul noțiunii supraordonate. Principiul educației personalității proactive contribuie la dirijarea cu comportamentele elevului de pe poziții normative şi cu luare în considerație a experiențelor personale. Principala semnificație a proactivității constă în tendința persoanei de a schimba – proces care se desfăşoară pe două căi: *tehnologică*, bazată pe stimulii veniți din exterior şi *naturală*, bazată pe particularitățile individuale (imaginație, conştiință de sine, voință etc.), stimulate din interior. Din perspectiva principiului nominalizat în educația muzical-artistică este important a orienta demersurile teoretice şi legitățile praxiologice spre eficacitatea desfăşurării **acțiunii** specifice domeniului. Actualmente nu dispunem de o viziune determinativă asupra mecanismelor de identificare a motivului care a declanşat partea practică a acțiunii şi de măsurare a activismului intern. În schimb cunoaştem că "comportarea omului în *exterior* reprezintă acțiunea sa, iar comportarea omului *înspre interior* reprezintă viața sa spirituală" [113, p. 95]. Relaționarea dintre elementele proactivității este destul de actuală în plan formativ prin domeniul muzical-artistic, care însuşi constituie un stimul de natură internă-externă.

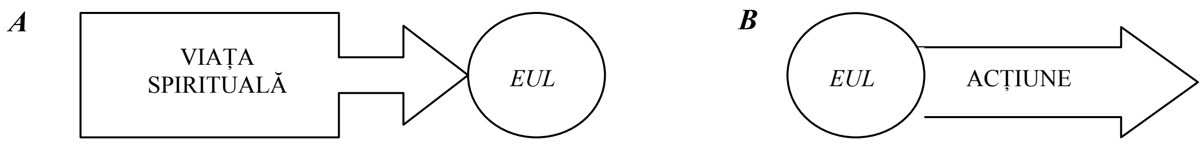


Figura 1.2.1. (A B). Dualitatea existenței

Proactivitatea muzicală are diferite grade de centrare a energiei cu indici *pozitivi, negativi*, *pozitivi şi negativi*. Există o relaționare reciprocă între structura "a fi" (trăire, ființare, afectivitate) şi structura "a şti", care duce la constituirea fenomenului "conştiință – de – sine" ("a fi" şi "a şti").

Conform figurei ***A*** *viața spirituală* are formula: "a fi" → conştiință de sine, care include în interiorul său un set de alte structuri, cum ar fi: cuno-

aşterea, voinţa, imaginaţia. Revizuirea permanentă a nivelului de cunoaştere "adaugă conştiinţei rezonanţe noi" [113, p. 95] sau, altfel spus, are loc o permanentă "răsucire" în jurul structurii "a fi" cu mintea plină de cunoaştere (stare de esenţă), care schematic are următorul aspect: S (stimul) → A ("a fi") → P (proactivitate*)* → R (răspuns). Schema include următoarele aspecte: a) folosirea raţiunii, intelectului persoanei, b) cunoaşterea existenţei individuale şi social-culturale, c) influenţa adecvată asupra lumii interioare şi a legăturii cu practica. Din figura ***B*** identificăm tendinţa elevului de a propaga în exterior energiile acumulate, de a se *deschide* prin artă. Pornind de la principalele atribute ale proactivităţii (timpul rezervat pentru acţiune în exterior şi energia cheltuită înspre interior, adică viaţa spirituală), putem stabili anumite legităţi de manifestare proactivă în muzică şi în alte domenii artistice.

Referitor la problema despre aceea ce se află între S – R, pînă şi azi nu există o claritate deplină. L.Vîgotsky a adus contribuţii originale la explicarea mecanismelor de interacţiune între diverse stimule psihice ale persoanei „ca tendinţă a factorilor interni şi externi" [273, p. 24]. Cu privire la faptul ce determină factorii externi sau „cauzele externe" şi factorii interni sau „condiţiile interne" (S.Rubinştein, 1957), timp îndelungat au fost socotite drept *sfere bipolare* care erau excluse din conceptele psihologice prin eforturile de stabilire a interacţiunii dintre diversele forme de activitate. Prin multitudinea formelor de activitate, mai întîi de toate, înţelegem activităţile teoretice şi practice. A. Leontiev a căutat să identifice aceste două forme, constatînd că „activitatea externă şi internă au o construcţie identică generală" [284, p. 152].

Schema binară a fost suficientă doar pentru cercetarea problemelor legate de comportamentele umane în condiţii de laborator, care erau abstractizate de la componentele active ale persoanei. Cea mai simplă relaţionare S - R, după cum menţionează N.Sillamy este *reflexul* care nu este decît o eliberare a energiei, ca reacţie la un excitant. Calificăm această reacţie, acest răspuns drept "activitate nervoasă inferioară, spre deosebire de activitatea nervoasă superioară, acea activitate a creierului, care pune în funcţiune mecanisme de acţiune de o complexitate extremă, din care rezultă sentimentele şi fenomenele gîndirii" [186, p. 13]. În caracterologie termenul "activitate" desemnează nu numai ansamblul comportamentelor unei persoane, ci şi *dispoziţia*/*atitudinea* sa de a acţiona. Există două căi de acţionare, dintre care: prima are loc sub influenţa evenimentelor şi împrejurărilor determinate, iar a dou – în baza independenţei individuale.

În cadrul cercetărilor asupra activității copiilor/adolescenților se operează cu termenii “manifestare”, “automanifestare” etc., care sînt insuficienți pentru determinarea stărilor proactive ale activității, deoarece, “a manifesta” nu este mai mult decît “a fi”, “a trăi”, “a te afla”. “A fi activ”, “a te afla în stare activă” constituie doar o condiție a procesului de centrare a demersului spre un sens filozofic, proactiv. În cazul de față, nu are loc decît actul de interpătrundere a noțiunilor de *activitate* şi *proactivitate* (activ → proactiv).

Multiple erori educaționale se ascund în modalitatea de a distinge tipul elevului *proactiv* de cel *reactiv,* activitatea propriu-zisă de activitatea fictivă, fiindcă: “Ea (*personalitatea* – V.B.) se identifică nu numai cu numele său, pe ea o identifică şi legea, cel puțin în limitele în care ea recunoaşte *responsabilitatea* (subl.–V.B.) pentru comportamentele sale” [285, p. 182]. Comportamentul bazat pe responsabilitate nicidecum nu poate fi rezultatul unei activități false, impuse din exterior, deoarece responsabilitatea este superioară activității propriu-zise. “Mulți părinți cad în capcana paradigmei manageriale, aceea de a interveni în permanență, de a urmări numai rezultatul imediat şi respectarea regulilor, în loc de a pune accentul pe orientare, pe scopul final” [89, p. 88]. Confirmativ, în acest sens, este şi enunțul lui M. Jigău: “… procesul didactic nu l-a făcut pe copil *coparticipant* la propria formare” [152, p. 160].

Teoria educației muzical-artistice semnalizează despre existența aşa-numitor *factori de frînare* a proactivității atît de ordin obiectiv, cît şi de ordin subiectiv. Astfel, în lucrările lui G. Breazul, D.Kabalevsky – fondatorii noilor concepte educaționale în domeniul muzicii, sînt evidențiate mai multe eşecuri ale sistemului educațional şcolar, printre care se numără:

•studierea de către elevi a unui repertoriu muzical redus;

•“pregătirea muzicală a învățătorului fiind cu totul redusă” [54, p. 199];

•“ora de cînt în şcolile primare, sau este pierdută zadarnic, sau este întrebuințată pentru alte nevoi” [54, p.199];

•şi aceasta fiind determinată “de posibilitățile interpretative relativ reduse ale elevilor” [157, p. 8, 9, 10];

•“elementul formal prevalează momentul creator” [157, p. 9];

•programele, manualele, lucrările metodice de azi mai continuă să mențină “*ce* şi *cum* trebuie *să instruiască* învățătorul pe elev, pe cînd problema *cu ce* şi *cum trebuie să-l pasioneze* nici nu este, în fond, abordată de această literatură” [157, p. 9];

•obiectul “muzica” în şcoală, conceput pînă nu demult ca obiect de studiu ordinar, de acum înainte, trebuie să fie substituit cu obiectul “care studiază *muzica privită ca o artă vie*” [157, p. 10].

Viziunile conceptuale ale lui G.Breazul şi D.Kabalevsky se interferează cu ideea formării unei personalităţi proactive prin intermediul EMA, mai ales, în legătură cu *influenţa artei muzicale asupra spiritului uman*. Constatăm că G.Breazul, D.Kabalevsky şi adepţii au efectuat o muncă enormă întru a dovedi temeinicitatea aplicării în domeniul artei muzicale a conceptelor teoretice din secolul trecut cu privire la "instruirea problematizată" (a se vedea p. 13) "educaţia spirituală a omului" (V.Amonaşvily, 1980; B.Lihaciov, 1989; V.Suhomlinsky, 1978 etc.).

Actualmente, s-au schimbat valorile social-economice, care au influenţat asupra întregului palier infrastructural şi individual. Muzica, în esenţa sa, are menirea de a-l *introdeschide* pe elev prin/spre artă. Analiza demersurilor teoretice asupra rolului muzicii în viaţa elevului, permite să constatăm că majoritatea acestor demersuri se reduce la afirmaţia că muzica "… ascultată şi interpretată în copilăria şcolară, muzica înaltă, în mod activ influenţează la formarea calităţilor spirituale pozitive ale personalităţii elevului…" [261, p. 35]. Evident, această afirmaţie poate fi variată, completată, însă, de la autor la autor, sensul ei este constant: stimulii muzicali *influenţează* asupra persoanei pe toate căile posibile. De aceea în praxiologia educaţiei muzical-artistică este necesar de a evita conexiunea scurtă în relaţia "S − R", pentru a obţine un efect, în defavoarea unei relaţionări mediate de proactivitate.

Un loc aparte proactivitatea rezervează tendinţelor de a varia, prin valorizarea diverselor cauze, care ar fi interiorizate din *exterior* spre *interior*. Pedagogia muzicală, avînd la bază acţiunea *interiorizării* (J.Piajet, A.Leontiev), caută să activeze procesul "de intrare" a informaţiei în sistemul personal, identificînd că *interiorizarea* nu constituie o simplă transferare a activităţii exterioare în harta conştiinţei, cu atît mai mult, a *conştiinţei de sine*, ci "este un proces în care această hartă interioară se formează" [285, p. 98]. Despre procesele *interiorizării muzicale,* I.Gagim afirmă că "interiorizarea muzicii se produce ca aprofundare în muzică şi ca aprofundare în sine" [129, p. 39].

Vorbind despre interiorizarea muzicii ca una din condiţiile eficienţei, ne vom referi la sensurile/sentimentele, care pot fi influenţate de fenomenele muzicale atît pe cale nemijlocită, avînd la bază: trăirile, senzaţiile, stările perceptiv-afective, cît şi pe cale mijlocită, cu funcţie de deducţii, realizate prin intermediul gîndirii logice. În termeni categoriali acest enunţ are următorul aspect: formal (gînd formulat precis, categoric) ↔ neformal (senzaţie, imagine). În primul caz, acţiunea artistică este dirijată de componentele stării formale (semantica lingvistică, adică cuvîntul ↔ seman-

tica logică, fraza), iar în al doilea caz, acţiunea este supusă atît tipului neformal (semantica artistică, adică relaţionarea: *Eul* − imaginaţia), cît şi tipului formal (semantica lingvistico - logică, cuvînt-frază ↔ semantica artistică, imaginaţie). În al doilea caz, are loc extinderea "cîmpului perceptiv", suprapunerea ideilor şi sensurilor, care în perspectivă orientează persoana spre o *stare de creaţie.* Acolo unde există sensul/sentimentul (S/S), este de aşteptat că neapărat va urma şi acţiunea, ceea ce permite să concludem că S/S constituie un stimul comportamental realizat în exterior.

Muzica este o existenţă în mişcare cu ale sale fluxuri şi refluxuri, cu repetări ciclice, care au o natură circulară. Mişcările formate în "cete" de melodii-armonii-ritmuri în*cete*ază de la sine, deoarece, muzica fiind un stimul, ea însăşi are nevoie de stimuli. Corpurile terestre, omul şi sunetele – toate au tindere către repaus, care, la rîndul său, constituie un stimul net, dar nu mai puţin durabil decît stimulii mişcării. Comportamentul uman este o realitate. Arta muzicală constituie un fenomen care îşi are originea în natură, în real. Avînd o semnificaţie artificială, pentru care puntea de legătură este senzaţia, muzica se reduce la *materie – în – mişcare.* Mişcarea în muzică este o condiţie şi un stimul al acţiunii. Străduinţa constituie stimulul "mişcării interne". Astfel, muzica oferă elevului posibilitatea de a opta, adică a nu fi condiţionat de împrejurări, ci de a impune o mişcare proprie, re-tradusă prin intermediul unui sistem complex al conştiinţei şi realizării propriilor idei, susţinute de voinţă.

Sentimentele sînt de natură *simplă* şi *compusă*. Un sentiment care produce sensuri complementare la sensul fundamental, este de natură compusă (ex., chin şi jale, tristeţe şi nostalgie, amintire tragică sau funebră etc.). Sentimentul care produce un sens unic, este de natură simplă (ex., bucurie, tulburare). În orice creaţie muzicală, fie semnată de compozitor, fie creată de un autor anonim (folclorică), ideile, sentimentele sînt "programate", a priori, în conţinuturile artistice. Mesajul muzical oferă oricărei persoane multiple posibilităţi de "a varia" sentimentele sale. Posibilitatea de "a varia" depinde de gradul proactivităţii acesteia. Pedagogia muzicală contemporană se situează pe poziţia *centrării activităţii* de percepere muzicală asupra sentimentelor sau senzaţiilor "noten", tipice, caracteristice (comic, liric, tragic etc.), fapt care simţitor îngustează cîmpul mental al receptorului. Capacitatea de *a simţi, a presimţi, a recepta, a anticipa, a reconstitui, a combina, a varia* sentimentele/sensurile muzicale constituie o activitate fundamentală în procesul de orientare proactivă a elevului în domeniile artei, deoarece aceste momente impulsionează intenţia acestuia de a lua decizii independente.

A *gîndi sensurile* (sentimentele), a simți ceea ce gîndim nu corespunde unu la unu cu ceea ce sîntem, adică cu *Eul* nostru. Viața trăită prin arta muzicală, spre deosebire de viața cotidiană, face ca toate componentele/stările enunțate anterior să se integreze în personalitatea elevului. Conştientizarea deplină a sentimentelor constituie mîntuirea, stingerea acestora. Deloc nu întîmplător: "cu cît (*sentimentele – V.B.)* sînt mai conştiente, cu atît încetează de a fi sentimente" [191, p. 20]. Sînt frecvente cazurile *interferenței* sentimentelor, în special, atunci cînd un sentiment vizat de o atitudine intelectuală rece este "acoperit" printr-un răspuns a unui alt sentiment față de primul cu o notă greşită, neadecvată. Sentimentul necesită să-şi determine locul, dimensiunea de influențare şi, fiind pregătit de către conştient, el se află în relație de consens cu obiectul receptat. Flexibilitatea pulsației sentimentelor trăite deja şi celor noi, constituie un proces complex de care ține cont atît autorul operei artistice, cît şi interpretul mesajului artistic, prin aplicarea unui imens arsenal de tehnici şi unor combinări iscusite a tipurilor de inteligență (muzicală, verbală, kinestezică etc.). Puterea performanței elevului în domeniile muzicale, în mare parte, depinde de libertatea de *a alege* între S şi R sentimentele sau valorile, deciziile personale sau împrejurările – aspecte indispensabile ale *modelului proactivității muzical-artistice*.

Astfel, între componentele formulei "S − R" se situează nu numai activitatea propriu-zisă, ci se mai creează un spațiu psihic, care determină comportamentele teritoriale. Elevul are nevoie de un asemenea spațiu, ca fiind fundamental pentru a exista şi a acționa. Fiecare individ, în ambianță cu mediul cultural, mediul educațional, îşi formează un spațiu individual. În dependență de natura "hărților individuale" proactive, intervenția noilor evenimente în spațiul individual provoacă o stare de confort sau disconfort spiritual. În acest context, este necesar a valorifica pe larg plasticitatea şi aptitudinea de adaptare a elevului. Scoatem în evidență conceptele didactice, adepții cărora optează pentru ideea "*condiționării specifice* a procesului de învățămînt de către forma organizării sociale" [174, p. 7], mai ales, în legătură cu scopul educațional de a realiza în om un anumit sistem de valori. Didactica contemporană investeşte în învățămînt o enormă cantitate de resurse în ceea ce s-a obişnuit a numi "instrucție" (cu un sens mai larg a celui de informație sau informații şi deprinderi) [ibidem.] şi "educație" cu sens mai restrîns, adică dezvoltarea forțelor interioare, în special, *formarea atitudinilor pozitive* (A.Kriekemans, 1967; Vl.Pâslaru, 1996, 2003).

Educația muzical-artistică proactivă implică înmatricularea în didactică, pe scară largă, a ideei că "nu ne putem opri la însuşirea cunoştințelor,

ci trebuie să continuăm prin dezvoltarea intelectului şi moralităţii, *formarea atitudinilor* (V.B.) [174, p. 8]. Formarea atitudinilor este, în esenţa sa, o "*repliere*" *spre sine*, ceea ce este în posesia creaţiei artistice. Astfel, răspunsul pe care o persoană trebuie să-l acorde unui stimul este nu atît cu destinaţie externă, cît cu tendinţa de a răspunde conştiinţei sale, care ea una este în stare să se *introdeschidă* către lumea care "ar exista în afară de lumea fizică" [ibidem.]. Deloc nu este lucru complicat a face din oameni automate, "roboţi" aproape-oameni cu o conştiinţă învăţată, căci pînă la urmă şi sentimentele pot fi învăţate, însă "nu vor avea conştiinţă-esenţă sau apropieri de aceasta prin viaţa spirituală ridicată sau o vor avea numai acei care *vor şti,* sau au fost *învăţaţi* să spargă *cercul* sistemului social *în interiorul lor*" [113, p. 211-212]. Menţionăm că "deprinderea de bază ce caracterizează persoanele cu eficienţă maximală în orice domeniu" [89, p. 58] - *proactivitatea* este o dimensiune comportamentală, care poate fi abordată ca: concept, teorie, act psihic, *calitate* (deprindere) *fundamentală* a personalităţii. Examinată de pe poziţiile unui **principiu educaţional**, proactivitatea este o viziune, relativ nouă, la contribuţia unei cercetări teoretico-experimentale întru valorificarea aspectelor, ce ţin de integrarea conceptului eficienţei educaţiei muzical-artistice a elevilor.

Rezolvarea problemei eficienţei înseamnă, mai întîi de toate, a întreprinde o succintă analiză a ceea ce, cu adevărat, aparţine unui stimul (S) al proactivităţii, adică a ceea ce pentru persoana concretă poate deveni *S – esenţă*, *S − valoare.* Oricare stimul este un semn, un imbold, o chemare "spre lume", dacă vine din exterior, şi/sau este o chemare "spre sine", dacă vine din interior. Acceptarea (cunoscut - necunoscut, agreabil - dezagreabil, interesant - neinteresant etc.) sau discriminarea (valoric - nonvaloric, indicare superioară - inferioară) sensului-stimul constituie o "căutare cognitivă" (M.Heidegger, 1994) a celor repere care îndeamnă persoana la acţiuni de *răspuns*. Căutarea cognitivă a poate fi de natură creativă (explorare, experimentare, improvizare) sau de natură reproductivă (imitare, realizare după şablon). Natura creativă a căutării în cogniţia – stimul este însoţită de determinarea sensului. În condiţiile educaţiei stimulul-întrebare, de regulă, nu este accidental, ci este o întrebare explicită, cu semnificaţie destinată unei anumite persoane. Orice întrebare-stimul, cît de naiv şi elementar n-ar fi, neapărat trezeşte curiozitatea celui întrebat, chemînd la viaţă, la acţiuni adecvate energiei, experienţei individuale, experienţei de grup.

Stimulul (S) sonor este mediat de răspunsul (R) plastic, care declanşează un alt stimul *"vizual + sonor"*, care, pînă la urmă, se alege cu efectul (R) *sentimentului* sau al *sensului* realizat în practică, în achiziţionarea sen-

surilor interne. Gradul de plasticitate şi expresivitate muzicală creşte odată cu creşterea plasticităţii *imaginaţiei* auditiv-vizuale. Imaginaţia plastică, de rînd cu *voinţa*, *conştiinţa* şi *conştiinţa de sine*, constituie un sistem de capacităţi-cheie ale modelului proactivităţii.

Primul grad de interferenţă dintre cuvînt şi muzică constă în *orientarea proactivă*, de *interferenţă* (abatere a unei performante, care rezultă dintr-o activitate sau dintr-o sarcină intercalată sau concurentă) a semnalelor muzical-sonore şi verbale. Stimulul verbal sau lingvistic în comportamentul obişnuit al unei persoane are funcţia de “r (redundanţă) – s (sentiment)” ca structură intermediară între “S – R” (S − r – s – R). Să analizăm care este rolul acestei structuri în contextul semnalelor muzicale. Acţiunea identificării, recunoaşterei sunetelor articulate, care alcătuiesc limbajul oral, este dirijată de aşa-numitul sistem auditiv “de recepţie şi integrare” (M.Golu), numit auz fonemic sau verbal. Fără a concretiza funcţiile fiecărui fonem, element modal, care determină individualitatea cuvintelor şi compararea lor cu modelele de etalonare, ne referim, în special, la gradul de interferenţă dintre stimulii muzicali şi cei verbali. Totul ce se referă la intonarea vocală a unei melodii nu trece cu vederea şi auzul fonemic. Aceasta are loc din motivul că însăşi intonarea vocală a melodiei fără cuvinte, implică momentul vocalizării şi anume, are loc îngînarea, intonarea pe o anumită vocală: “a”, “u” sau pe o anumită silabă: “la”, “lir”, “luri” etc., fapt care confirmă preznţa auzului fonemic. La toate acestea, nu sînt lipsite de aceleaşi alterări, interferenţe*,* între stimulii muzicali/verbali, şi melodiile interpretate la instrumentele muzicale.

Al doilea grad de interferenţă între stimulii muzicali şi stimulii verbali este legat de interpretarea muzicii cu program, de exemplu: “Dimineaţa” de E.Grieg, “Simfonia fantastica” de H.Berlioz, “Anotimpurile” de A.Vivaldi etc. Cuvîntul sau îmbinarea de cuvinte ce denumeşte creaţia muzicală constituie un stimul-programă care orientează interpretul (interpretantul) şi/sau receptorul spre anumite reacţii anticipative. Asemenea stimuli îi calificăm drept conexiuni proactive.

Al treilea grad de interferenţă îl surprindem între cuvintele limbajului, filtrarea amplitudinii vibraţiilor corespunzătoare sunetelor verbale şi integrarea lor cu sunetele liniei melodice. Savanţii muzicieni, compozitorii afirmă (mai cu seamă, în legătură cu problema formei muzicale) că există o relaţionare reciproc avantajoasă între “melosul poeziei” şi “intonaţia” propriu-zisă. Zona de interferenţă *intonaţia muzicală – poezia* se extinde pînă la graniţa *sensurilor*. Versul, prin natura sa ritmică şi intensitatea emoţională, constituie o melodicitate. Cu atît mai mult, inserat fiind în forme mu-

zicale, versul oferă nu numai melodicitate, ci accentuează *lumea sensurilor*. Interferența muzicii şi versului declanşează o gamă variată de sentimente/sensuri. Între această pereche de stimuli (intonație muzicală ↔ vers) se stabileşte o relație de concurență, unde fiecare tinde spre acelaşi efect. Între intonația muzicală şi cea poetică stabilim încă o relaționare productivă. Intonația muzicală rămîne a fi mai constantă după anumite repetări, pe cînd poezia îşi schimbă mereu paradigma, venind, de fiecare dată, cu noi sensuri, creînd noi tensiuni emoționale. Noile sensuri afectează pozitiv imaginea muzicală şi cauzează efectul proactiv al versului literar. Adesea, stimulii verbali şi muzicali se schimbă cu locurile. Muzica îşi schimbă paradigma prin variațiunile melodice, ritmice, armonice, care produc noi efecte asupra versului literar.

Dezvoltarea conştiinței implică psihicului elevului fenomenul de refulare, orientîndu-l spre activitatea internă, deoarece "procesele interioare şi invizibile încep a se opune din ce în ce mai mult lumii externe" [203, p. 39]. Tendințele individuale conduc cu acțiunea, îi dau acesteia o tensiune deosebită. Coexistența a două sau mai multe tendințe, declanşate în urma unui stimul, produce un dezechilibru intern şi, respectiv: "o reacție de favorizare sau de *inhibiție* (subl. - V.B.) a tendinței inițiale din partea întregului sau din partea unei alte tendințe concurente" [211, p. 39]. În muzică, de exemplu, în timpul receptării unei creații muzicale, pot să apară următoarele tendințe: de a cunoaşte stilul, preferințele compozitorului, conținutul creației; de a interpreta cu vocea melodia temei sau a temelor muzicale. Atît prima, cît şi a doua tendință, în sens educativ, merită a fi stimulate, deoarece anume acestea constituie elementele complementare ale întregului: dragostei/pasiunii pentru artă, pentru valoric. Însă sînt frecvente situațiile de "închidere în sine", de comportament "latent" pentru ca tendințele individuale să se manifeste în exterior la un moment oportun. Situații ideale, cînd relaționările dintre individ şi mesajul muzical-artistic ar fi lipsite de contradicție, aproape că nu există în practicile educaționale.

Deseori, emoția timidității, neîncrederii provoacă starea de tensiune internă, care generează *tendințe inhibitive* de supunere, "frică şi neîncredere în reuşită" [163, p. 39]. Neîncrederea, frica, tendința de supunere în defavoarea independenței, constituie stări emotive ale inconştientului, calificate drept fenomene psihice de *refulare*. Atunci, cînd elevul este influențat de situațiile-stimulii (S - S) externi, fără a opune careva rezistență (lipsa de tendințe pozitive), are loc represiunea emoțiilor confuze, stocate anterior în inconştient, obligînd *Eul* la *eforturi refulate*. Pentru excluderea acestui fenomen, teoreticienii recomandă a aplica *legea compensării*

(A.Adler, 1936). Totul constă în faptul că una dintre tendințe poate fi de natură conştientă, iar alta – inconştientă, provocînd dezechilibrul psihic, cu irosire de energie fără un anume cîştig. "Nevoia de a-ți înăbuşi o dorință, din conştiința neputinței de a satisface, declanşează o tendință opusă, o apreciere contrarie" [163, p. 40]. Unul dintre obiectivele educaționale importante este de a reduce intensitatea actelor refulate şi de a face ca *dorințele să apară în cîmpul conştiinței* (U.Şchiopu, 1995).

Tendințele, dorințele au nu numai un caracter activ, ci dimpotrivă, marea lor majoritate duc o viață latentă, "de aşteptare". În dependență de mediul, împrejurările care influențează asupra elevului şi în raport cu care el se află în relaționare permanentă, apar stimuli *electivi*, care cer un răspuns adecvat situației. Există aşa-numitul "diagnostic" interior, care permite a identifica nivelul *proactiv* prin suspendarea, stingerea acțiunii şi codificarea noilor stimuli, a noilor acțiuni întru satisfacerea necesităților individuale crescînde. Reglatorul consumării şi acumulării energiei este *emoția.* Despre gradul de intensitate a acesteia nu putem judeca decît cunoscîndu-i cauzele şi, mai cu seamă, *efectele*. Problema *efectului proactivității* muzicale este o problemă de clarificarea căreia depinde dinamica eficienței educaționale. Efectul acțiunii este rezultatul unei tensiuni psihice, care denotă gradele: *intelectual, emoțional, volitiv.*

În domeniul artei muzicale comportamentul personalității nu poate fi de natură condiționată, ci obligă a răspunde la stimulii veniți din exterior în mod creativ. Persoanele proactive crează stimulii, reglează complexul stimulatoriu, conservează, dezaprobă, refac, variază, valorifică, reconstruiesc, reconstituie, fie chiar şi sub formă de imagini artistice, care nu sînt mai mult decît o lume profound interioară. În capitolele ulterioare vom demonstra posibilitățile formative ale acțiunii muzical-artistice, modelizate în baza demersurilor teoretice elaborate în conformitate cu principiul educației personalității proactive.

În rezumat expunem următoarele caracteristici în definirea personalității proactive:

- deprinderea de a alege răspunsuri după împrejurări este axată pe o atitudine selectivă, însoțită de conştiința-de-sine;
- crearea situațiilor cu elemente artistice constituie o calitate individuală, care caracterizează o persoana ca aptă pentru a fi influențată de modele pozitive;
- a domina impresiile şi reprezentările, adică a da prioritate deciziilor conştiente, a stăpîni o gîndire critică;

•asumarea responsabilităţilor determină gradul şi cultură comportamentală (comunicativă, perceptivă, de creaţie) a elevului, ceea ce înseamnă că el este responsabil pentru acţiunea sa;

•a determina anumite situaţii înseamnă a preîntîmpina erorile, eşecurile şi nereuşita;

•cultivarea unei gîndiri pozitive, începînd cu determinarea scopului acţiunii proiectate şi terminînd cu autoevaluarea rezultatelor obţinute;

•a opta pentru „lucrul bine făcut” (T.Kotarbinski) este stilul persoanei care caută mereu să eficientizeze operaţiile acţiunii, obţinînd un înalt randament.

1.2.2. Principiul centrării valorice

Personalitatea este condiţionată de mediul social, mediul educaţional şi de programul său genetic. Tînăra generaţie creşte într-o societate care oferă multiple posibilităţi de a miza pe propria sa iniţiativă, de a propăşi continuu în domeniul culturii intelectuale personale. Centrarea valorică constituie baza atitudinală şi poziţională a elevului pentru achiziţiile şi realizările muzical-artistice; presupune re-dimensionarea factorilor personali-atitudinali-comportamentali, responsabili de extinderea universului intim, de **cultivarea unei pedagogii a sinelui**. Proprietatea sistemică a orientării elevului spre rezultat, însoţită de procesele *schimbării şi inovării* propriilor valori, trebuie să fie mereu susţinută de factorii de personalitate (inteligenţă, iniţiativă, perseverenţă, abilităţi artistice, imaginaţie creativă, emoţionalitate).

Din perspectivă axiologică vom reliefa valorile dominante la educaţii de o anumită vîrstă (după T.Vianu, 1989):

- *valorile vitale şi morale* - la vîrsta copilăriei;
- *valorile vitale, morale şi religioase* – la vîrsta şcolarizării timpurii;
- *valorile vitale, morale, religioase şi teoretice* – la vîrsta adolescenţei timpurii;
- *valorile vitale, morale, religioase, teoretice şi estetice* – la vîrsta adolescenţei mature;
- *valorile unităţilor de conţinut indivizibile didactic (*de exemplu, Sonata Nr. 14 de L.van Beethoven);
- *valorile implicite ale cunoştinţelor despre sistemele de activitate didactică specifice fiecărei discipline şcolare.*

O mare speranţă şi încredere întru schimbarea paradigmei individuale, cultivării deprinderilor de centrare pe valorile umane/sociale, este acordată

sistemului instructiv-educativ național, cu luare în seamă a mediilor, tendințelor, tradițiilor reale şi programelor social-culturale proiectate pe un termen lung şi cărora educația trebuie să le facă față. Toate acestea ne întăresc în ideologia că pentru ameleorarea praxiologiei educaționale naționale este nevoie a verifica competent potențialitățile teoriei şi practicii din perspectiva constatărilor discursive ca toate ideile, conceptele şi realizările „să nu rămînă în starea de formule vagi şi banale, învăluite în dizertații literare şi predici plictisitoare" [40, p. 22-23].

Printre direcțiile principale de cercetare evidențiem centrarea pe idealul educativ, care presupune instrumentarea metodologică a procesului de formare la copii/adolescenți a deprinderilor de comportament social-cultural centrat pe valoarea vieții interne a personalității. Fundamentarea aspectelor ce țin de problematica orientării personalității în complexul de valori, văzute prin prisma pedagogiei muzicale, ne conduce la reliefarea problemei idealului educațional, accentuînd divergențele care au loc între ideal şi real, *caracterul activ şi pasiv al cunoaşterii* (Vl.Pâslaru, 2003) în educația muzical-artistică.

Oricare piramidă educațională, a priori, este supusă eşecului dacă preventiv nu şi-a format un ideal educativ, considerat ca "o instanță valorică din care iradiază norme, principii, strategii, scopuri şi obiective determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații" [96, p. 46]. Idealul educației nu este o constantă invariabilă, un scop în sine, un datum pentru totdeauna, ci un fenomen de natură dinamică vie, care îşi schimbă paradigma în dependență de conjuncturile istorice, sistemul valorilor sociale şi culturale la un moment dat, într-o societate dată. Fixarea unui ideal pedagogic de ordin general, determinat conform criteriilor personali, sociali şi valorici, conduce, inevitabil, la formarea idealurilor educaționale particulare, subordonate celor generale şi raportate la diverse sfere de activitate umană (tehnică, literară, artistică etc.)

Dacă ne referim la relația dintre *ideal şi real* în EMA, vom menționa că timp îndelungat, idealul educației muzicale în şcoala secundară şi medie a fost fixat în termeni de învățare a teoriei muzicale elementare şi formare a deprinderilor de interpretare vocală. Astfel, orele de educație muzicală în orarul şi programele şcolare erau vehiculate cu denumirea: ore de „cînt". Cu alte cuvinte, anumita perioadă istorică şi esența economico-culturală a societății de ieri, nu era în stare să asigure şcoala pe scară largă cu cadre didactice, utilaje şi aparate de înregistrare şi reproducere calitativă a muzicii. Mesajele muzicale erau transmise elevilor, preponderent, pe cale orală. Între idealul teoretic al educației muzicale redus la formarea personalității

centrate pe cînt, pe de o parte, şi aspectul real al acestui proces, marcat prin tendinţele profesorilor – entuziaşti de a eficientiza realizarea obiectivelor praxiologice, pe de altă parte, se stabileşte o relaţie de natură nedesăvîrşită, din cauza că între elementele sistemului: *ideal – scop – obiective educaţionale* exista un declaj de esenţialitate. Or, dacă ne referim la idealul educaţiei muzicale care admitem: "este categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate" [97, p. 46] putem conchide, că într-un asemenea sistem, idealul lipsea.

Actualmente, relaţia între *ideal* şi *real* în EMA s-a schimbat esenţial, în special, datorită redimensionării, fixării unui nou ideal educaţional care, inevitabil, obligă toţi "agenţii" sistemului să transpună accentul de pe studierea muzicii ca disciplină şcolară pe perceperea, conceperea şi crearea muzicii, care trebuie simţită, trăită şi înţeleasă în termeni de factor spiritual-managerial. Idealul educaţiei muzicale, de data aceasta, *surprinde paradigma de personalitate* [C.Cucoş, 1996] Menţionăm că factorul de decizie în acest complex praxiologic este profesorul de muzică, modelul căruia, deocamdată, este conturat în termeni conceptuali provizorii de căutări, de dezaprobări şi experimentare continuă. Pentru a accentua complexitatea procesului de formare profesională a profesorului contemporan, gata să ghideze eficient ora de educaţie muzicală, vom expune un grupaj de acţiuni concrete ale profesorului, în termeni de dinamică calitativă, începînd de la obiectivele orei, temei şi înaintînd prin scopuri spre idealul educaţional. Anume obiectivele de lucru, cu referire la fiecare temă, oră, acţiune educativă, constituie acel ghid praxiologic, cu nuanţe inovaţionale, care asigură legătura temeinică dintre proiectarea şi realizarea obiectivelor curriculare.

Tabelul 1.2.2.1. Acţiuni eficiente şi ineficiente ale profesorului de muzică

A. Acţiuni ineficiente	B. Acţiuni eficiente
1. Acţiunea profesorului este orientată spre un nivel mediu de dezvoltare a capacităţilor muzicale.	1. Profesorul de muzică aplică în permanenţă strategii de diferenţiere şi individualizare, în baza diagnosticului capacităţilor muzicale ale elevilor.
2. În stilulul educatorului persistă acţiunile de orientare autoritară, de „comandă".	2. Educatorul pasionează discipolii săi pentru activitate prin exemplele propriului devotament şi prin reprezentativitatea personaliilor culturii muzicale universale.
3. Exerciţiile muzicale (de intonare vocală, ritmizare, im-	3. Materialul de studiu secundar (exerciţii) este conceput drept posibilitate de antrenare

provizare) sunt însuşite în mod obligatoriu pentru toţi, fără a fi preluate ca elemente dezvoltative/formative/creative.	diferenţial-individuală a elevului în activitate, cu luare în seamă a capacităţilor muzicale performante actuale şi de perspectivă.
4. În interpretările verbale ale mesajelor muzical–artistice accentul este pus doar pe gîndirea analitică.	4. Calitatea interpretării verbale a mesajelor muzical–artistice este evaluată conform criteriilor productive: gîndire flexibilă; exprimarea opiniilor proprii; folosirea elementelor artistice (metafora, comparaţia, asocierea).
5. Evaluarea cantităţii acoperă evaluarea calităţii.	5. Evaluarea calităţii ciclurilor, esenţelor educaţionale şi nu evaluarea subtilităţilor; evaluarea capacităţilor în dinamica dezvoltării lor.
6. Factorul de decizie este "norma", indicaţiile manualului şi altor materiale instructiv-metodice.	6. Scopul şi acţiunile profesorului sunt axate pe o permanentă "preocupare faţă de performanţele individului raportate la potenţialul propriu" [97, p. 32].
7. Profesorul antrenează elevii în activitatea muzicală fără a preîntîmpina dificultăţile/erorile posibile cu care aceştea se vor confrunta.	7. Antrenarea elevilor în activitatea muzicală este susţinută de diagnosticul abilităţilor individuale şi crearea situaţiilor-stimule pentru învingerea dificultăţilor/erorilor posibile.
8. Materialul de studiu este orientat spre un nivel nedeterminat de dezvoltare muzical – intelectuală a elevului.	8. În expunerea materialului de studiu profesorul caută să centreze elevul pe experienţa individuală, gustul estetic şi intelectul personal.
9. Alternanţa formelor de lucru şi acţiunilor muzicale este concepută ca procedeu de variere didactică.	9. Alternanţa formelor de lucru este concepută şi promovată ca factor de eficienţă compensatorie în calea spere cultivarea idealului educaţional.

Activitatea profesorului în contextul învăţămîntului tradiţional este de natură conformistă. Profesorul se situează în ipostaza de translator sau de mediator dintre acţiunile subiectului şi obiectului educaţiei. Însă idealul educaţiei muzicale contemporane poate fi realizat doar în cazul, cînd profesorul va fi obiect şi subiect al conducerii, "participînd direct şi unic răspunzător la luarea deciziilor, privind locul cel mai fierbinte şi hotărîtor al învăţămîntului – activitatea cu elevii – şi indirect – la adoptarea deciziilor (obiective alternative, alegere)" [245, p. 20]. Ca să ne convingem de adevărul expunerilor de mai sus, recurgem la o analiză comparativă a acţiunilor profesorului (Tabelul 1.2.2.1).

Pornind de la asemenea situații praxilogice, menționăm că programele analitice, cursurile şi notele de curs din cadrul pregătirii universitare a profesorului de muzică, tendința spre altoirea la student a unui anumit volum de cunoştințe şi capacități, cu funcție de executare profesională, are loc în defavoarea contribuțiilor actuale de planificare – decizie, realizare – decizie şi evaluare – decizie. Teoria educației muzicale deşi orientează *praxiologia şcolară* spre realizarea unor obiective majore, totuşi există o discrepanță între idealul educațional şi necesitățile practicii. Învățămîntul modern optează pentru "o mai largă deschidere către elev, către nevoile acestuia, accentul în activitatea didactică se deplasează de la profesor spre elev" [245, p. 23]. Democratizarea procesului de educație impune revederea viziunilor tradiționale de dominanță a materialului de studiu asupra elevului. În noile condiții, dimpotrivă, elevului trebuie să i se ofere posibilitatea alegerii, selectării, evaluării, bazate fiind pe interesele, abilitățile şi tendințele intelectuale proprii.

Valoarea, lumea valorilor spirituale, constituie o achiziție interioară, care se clădeşte în profunzimile *Eului*. Este dificil a stabili măsura în care aceste achiziții pot fi exteriorizate prin fapte concrete. Lumea valorilor reprezintă o problemă de ordin contradictoriu. Totuşi, majoritatea din ceea ce persoana expune public prin fapte, comportamente, este însoțit de un conținut valoric, deoarece „a spune înseamnă a te comporta" (J.Lohisse, 2002), cu atît mai mult: *a intona, a interpreta, a improviza* - comportamente specifice domeniului muzical-artistic. Nu oricare receptare a muzicii devine o valoare cu semnificație subiectivă. Efectul acțiunii actuale depinde de cauzalitatea cunoştințelor şi sentimentelor acumulate anterior sau recent. Cu toate acestea, diferența dintre efectul actual şi cauzalitatea anterioară poate simțitor depăşi hotarul unei categorii de persoană „care întreține raportul între intrare-ieşire" [93, p. 68], însă nu „asigură creşterea complexității inițiale" [ibidem.]. În context didactic evenimentele anterioare celor din prezent nu oricînd sunt centrate pe valori, sau mai bine-zis, decurg într-o formă determinată, unde preferințele întrec obligațiunile, unde libertatea consumului întrece momentele de consacrare cauzei, prin acțiuni specifice domeniului artistic.

Relația dintre *valoare şi sentiment* are o semnificație destul de vastă în legătură cu domeniul de personalitate, deoarece, în acest sens, dezvoltarea unei personalități implică momente de superioritate sau inferioritate. Cu privire la realația valore-sentiment, V.Pavelcu remarcă: „Îndată ce privim un lucru sau un organism sub aspectul *finalității* şi al evoluției, nu se poate face abstracție de valoarea relativă a *mijloacelor* prin care se realizează

scopul” [191, p. 129]. Autorul face apel la valoarea relativă a mijloacelor pe temeiul că însăşi sentimentele sunt valori. Personalitatea se vrea continuată în spaţiu şi în timp, unde intensitatea activităţii, marcată prin urcuşuri şi coborîri, rezidă în individuală, socială, geografică. În această realitate persoana tinde către un sens, către ceva măreţ, valoric, căci ea se pătrunde nu atît de *sensul-esenţă* al muzicii, ci doar de sensul artistic, adică de sensul mental-psihologic. Comportamentul muzical-artistic reprezintă ansamblul manifestărilor obiective prin care se *exteriorizează* abilităţile specifice şi cele generale ale elevului. În comportamentul individual funcţia de rigoare o îndeplinesc factorii interni *conştiinţa artistică, sentimentele trăite, gîndurile, reprezentările* etc., centrate pe anumite valori.

Ignoranţa faţă de principiul centrării valorice, în educaţie, face ca „omul –masă” [151, p. 221] să prefere acumularea de lucruri comune, de prejudecăţi, *de frînturi de idei, sau, pur şi simplu, de cuvinte deşarte, îngrămădite în el la întîmplare* [G.Ortegay, 1994]. Interesul sau cercul intereselor determină mult atitutinea pentru valoric a elevului în orice activitate, inclusiv în cea muzical-artistică. Frecvent ne întrebăm: „De unde se iau în colectivele de studiu (clasă şcolară, grup studenţesc) persoane pasive, indiferente, reactive, complexate, inerte cu o dinamică dezvoltativă compromisă, căutînd să rupă sau – mai degrabă – să destindă toate arcurile încordate” [184, p. 125]. Vom veni cu răspunsuri argumentate şi validate experimental în ultimile capitole a lucrării, însă, deocamdată, ne vom referi la unele răspunsuri remarcate de autori din diverse domenii.

Astfel, în urma cercetării factorilor inhibitori ai creativităţii de grup, fenomen calificat de noi drept principiu al eficienţei muzicl-artisitce, autorii A.Osborn, Ch.Clarck, J.Sol, M.Roco etc. constată că „majoritatea participanţilor sunt *spectatori* care observă şi aprobă măsurile luate de alţii” [217, p. 107]. De pe urma identificării cauzelor care provoacă fenomenul „tăcerii în masă”, termen angajat de M.Roco (1979), s-a ajuns la următoarele concluzii: 1) fenomenul în cauză este un *efect al educaţiei* (G.Kneller,1966; E.Torance,1971; M.Roco,1979), concretizîndu-se că „îndrăzneala de a pune întrebări este sancţionată negativ, în timp ce comoditatea de *a asculta* (subl. - V.B.) este apreciată pozitiv” [217, p. 107]; 2) persistă „frica de a fi ridicol” şi „sentimentul de inferioritate” [ibidem.].

Drepturile şi obligaţiunile persoanei în acţiunile muzical-artistice nu sînt mai mult decît a-şi afirma şi constitui propria unicitate. Elevul *orientat valoric* merge în întîmpinarea evenimentelor muzical-artistice şi nu în urma lor, confirmîndu-şi destinul prin expresiile: „Tocmai aceasta mi-am dorit”, ,,Anume aceasta am intuit”, „La asmenea evenimente m-am gîndit”,

„În mesajul muzical-artistic am găsit ceea ce am căutat". Afirmaţiile de acest fel confirmă ideea existenţei în structura fiecărei personalităţi a unei *predispoziţii*, unei *regăsiri valorice*. Căutarea de valori mîntuitoare, cum sunt: *dragostea de neam* (T.Damian); *tensiunea artistică* (G.Călinescu); *tendinţa spre frumos* - implică stări de *cucerire, înfruntare* şi/sau *eşec* personal. Alterarea la unele forme artistice noi, prin aşa-numita „extensiune a *Eului*" [3, p. 32], stare pe care G.Albu o califică drept „nevoia de inovaţie", are loc transferul de la „mediul de informare cu opţiune redusă la cel de largă opţiune" [3, p. 42].

Unul din obiectivele-cheie ale educaţiei muzical-artistice ar trebui să fie conceptul eficienţei prin încurajare, stimulare a unui „individualism responsabil" [3, p. 39] şi, totodată, dezaprobării individualismului dezorganizat, consumativ-reproductiv şi reactiv. Principiul centrării valorice în domeniul artistic prescrie stimularea *libertăţii persoanei*, care „implică o absenţă de piedici la posibilile noastre *alegeri şi activităţi* (subl. - V.B.)" [3, p.80]. Unii autori nu se limitează la semnificaţia libertăţii persoanei, avansînd *libertatea* la un grad superior activităţii/acţiunii. De exemplu, pentru I.Berlin libertatea constituie: „ocazia de a acţiona, şi nu acţiunea în sine: posibilitatea de acţiune, şi nu necesarmente acea realizare dinamică a ei" [38, p. 56]. Alfel spus, dominarea unui spaţiu valoric vast permite a varia posibilităţile oferite persoanei, antrenate nemijlocit în activităţi teoretice şi acţiuni practice.

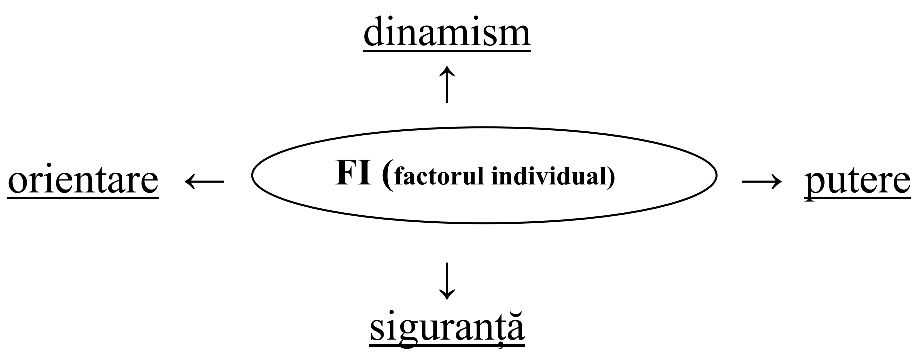
Libertatea opţiunii – capacitatea elevului de a acţiona în conformitate cu propriile interese şi scopuri, a înfăptui alegerea, sortimentul – constituie unul din dezideratele educaţiei. Dacă admitem că este cu neputinţă a sili educatul în acţiunea rezolvării unei probleme teoretice la matematică, fizică sau chimie, cu atît mai puţin avantajoase sînt străduinţele de acest fel, cît priveşte *trăirea şi conceperea* unei valori artistice. Libertatea poate fi de natură *externă şi internă.* Libertatea internă este determinată de libertatea externă, şi anume: prima contribuie la crearea situaţiilor de tensiune, cauzează efectul *erupţiei* în exterior a energiilor acumulate. Lipsa deprinderilor de autocontrol, decizie independentă, filtrare conştientă etc., declanşează situaţia „ieşirei" spre un exterior nonvaloric. În asemenea caz constatăm că persoana este prezentă (fizic) şi, în acelaşi timp, este absentă (spiritual) la evenimentel muzical-artistice, din cauza lipsei deprinderilor de a centra acţiunile nu pe valori, ci pe *efectele situaţionale* (satisfacţie emoţională, evaluare secvenţială, obligaţiune impusă).

Pătrunderea în profunzimile valorice ale obiectului acţiunii, stimulează persoana să preia din nou activitatea, ceea ce face ca *libertatea opţiunii*

să se transfere din scop în motiv continuu. *A fi liber* sau a căuta motive pentru *a te elibera* de activitate - sunt lucruri dihotomice. Prima secvență a judecății caracterizează persoanele proactive, iar cea de a doua – persoanele reactive. Cercetătorii care s-au referit, în mod special, la problematica libertățlii (G.Albu, N.Berdiaev, I.Berlin, M.Buber, C.Noica ş. a.), evidențiază în acest fenomen existența a două forme de manifestare: *libertatea mare şi libertatea mică*. Libertatea mică, de obicei, funcționează cu indicatorii: „pierdere-cîştig, faptul de a scăpa de sub controlul altei persoane” [105, p. 209], dominanta „capriciilor şi impulsurilor” [196, p. 125]. Libertatea mare este dominată de indicatorii: noblețe-formalitate, proiectare, calcul-libertate de moment, construcție, dăruire-libertatea consumului, libertatea creşterii- libertatea suficienței. În fiecare din sistemele binome unul dintre indicatori, de regulă, evoluează cu semnul pozitiv, iar altul – cu semnul negativ. De exemplu, atît modalitatea consumului, cît şi modalitatea de dăruire constituie indicatori ai libertății, însă cu diferența că „a te dărui”, adică: a compătimi, a iubi, a favoriza, a însoți etc., fără o anumită intenționalitate a libertății, de la sine face persoana liberă, în timp ce „modalitatea consumului” sau, altfel spus, stilul de acaparare, egoism, oferă persoanei un statut de pseudolibertate sau libertate doar în fața sinelui.

Muzica, prin conținururile sale specifice, activitățile caracteristice, centrate valoric, de la sine implică starea de libertate comportamental-artistică a elevului.

Echilibrul dintre valorile personale şi valorile artistice constituie o însuşire fundamentală. Atît valorile personale, cît şi cele artistice pot fi cu succes cunoscute, învățate prin exersare. Însă această faptă este concepută ca o formațiune secundară în raport cu dezideratul educațional: a) de „apreciere”, şi nu de relatare a cunoştințelor „despre”; b) „judecata de valoare” (V.Pavelcu) şi nu relatarea unei „îngrămădiri de cuvinte”. Multe din ceea ce persoana achiziționează din sursele muzical-artistice ar pute fi exprimate prin formula (după ideea lui S. Covey):



Dinamismul în echilibrarea proceselor valorice determină „viteza" cu care are loc elaborarea reacţiilor pozitive la stimulii externi şi diferenţierea lor, stimularea şi extinderea cîmpului de influenţare valorică în exterior. *Siguranţa* constituie o însuşire individuală, care „rezultă din simţul demnităţii, cel al identităţii noastre, din ancorarea afectivă, stima faţă de propria persoană, şi din temeinicia noastră – sau lipsa ei" [89, p. 96]. Siguranţa contribuie la „lupta" pentru avansarea propriei imagini, la imaginea artistică ideală. *Puterea* constituie o forţă creatoare care contribuie la schimbarea, refacerea, reevaluarea, luarea de decizii. Persoanele cu o putere slabă sunt uşor ifluenţate de stimulii nonvalorici, iar cele cu o putere mare sunt în stare de a stopa tendinţele spre fals, a domina emoţiile şi sentimentele prompte, neverificate. *Orientarea*, direcţia „se referă la acea instanţă a *eului* care ne dirijază viaţa", ne determină calea spre „a trăi o valoare estetică" sau „a o gîndi şi a o cunoaşte" (V.Pavelcu).

Parametrii evidenţiaţi se află într-o relaţionare reciprocă. În dependenţă de vîrsta cronologică şi experienţa individuală, influenţele factorului educaţional, persoana înregistrează o largă gamă de centre valorice. Cu referinţă la comportamentele muzical-artistice, de reţinut că, fiecare persoană este dominată de un anumit centru de interese, care, în mare măsură, determină efectele activităţii în alte domenii ale vieţii individuale şi sociale. În cele ce urmează vom evidenţia unele centrări valorice, care contribuie semnificativ la fundamentarea principiului vizat în contextul conceptului eficienţei muzical-artistice şcolare.

Centrare pe activitate/acţiune. Activitatea, structură considerată de psihologi (A.Leontiev, T.Parsons, S.Rubinştein, Gh.Zapan etc.) drept modalitate, condiţie şi formă de existenţă şi dezvoltare a personalităţii, în anii de şcolarizare, devine o valoare prioritară. Procesele muzical-artistice deşi includ în sine toate componentele caracteristice unei activităţi**:** *scop*, *acţiune, operaţie, motivaţie*, totuşi au specificităţile sale de manifestare: *separare, complicare, diferenţiere, dinamizare, variere, creştere, diminuare, polarizare, interferenţă, extindere, stingere, renovare, transcendenţă* etc. În primii ani de şcolă copilul este centrat pe activitatea de instrucţie/cunoaştere. Marea pasiune pentru procesul cunoaşterii, inclusiv, cunoaşterii artistice, pe de o parte, şi posibilităţile individuale reduse pentru realizarea scopurilor şi tendinţelor cognitiviste abundente, pe de altă parte, fac ca copilul să-şi schimbe paradigma dintr-un *spaţiu personalist-naiv* − într-un spaţiu nou, care acceptă o acţionare raţional-conştientă. *Activitatea de joc* (valoare vitală şi morală) constituie centrul gravitaţional al *mediului educaţional* la vîrsta copilăriei mici. Adolescenţa timpurie este caracteriza-

tă printr-o activitate centrată pe responsabilităţi, pe verificarea potenţialităţilor individuale, pe tendinţa spre „o reacţie adaptată, integrală, globală şi complexă” [191, p. 13].

Centrare pe util. Persoanele centrate de asemenea stil de viaţă sunt mult interesate în ceea ce este folositor, preocupate fiind, în special, de activităţile care le oferă satisfacţie integrativă, cum ar fi: jocurile muzical-artistice, interpretarea vocală, mişcările de dans, ritmica muzicală, receptarea muzicii de divertisment. Activităţile practice prevalează activităţile, care cer eforturi intelectuale, şi anume: raţionamente, gîndire asociativă, analiză critică, efort emoţional, efort volitiv etc. Deopotrivă cu motivul satisfacţiei, în activitatea educaţională, pregnant, persistă motivul implicării în activitate, cu condiţia prezenţei dominanţelor apreciative, pozitive. Siguranţa, simţul demnităţii – toate sunt ştirbite, în special, prin dominarea manierelor de a accepta ceea ce este convenabil sau a respinge totalmente ceea ce nu este util. Puterea stilului de personalitate centrat pe util, atestă două extreme comportamentale: prima implică starea de *deschidere oarbă* spre stimulii „convenabili”, „de profit”, a doua – de blocaj total a stimulilor care nu oferă beneficii spirituale sau materiale. Orientarea persoanelor cu un asemenea stil, de regulă, este unilaterală, lipsită de acceptarea compromisurilor, variaţiunilor, dăruirii de sine.

Centrare pe imaginea muzical-artistică. Imaginea artistică constituie acea modalitate empatică care stimulează o cunoaştere şi înţelegere întregită a sinelui şi a altuia. Puterea centrării pe imaginea muzical-artistică face ca persoana să nu se mulţumească cu cunoştinţele *despre*, ci să tindă spre trăirea nemijlocită a sentimentului muzical-senzitiv. Orientarea continuă spre un ideal artistic de valoare, constituie o prioritate comportamentală de principiu. Dinamismul acestui stil este exprimat prin comportamente conştiente şi profund emoţionale la evenimentele de dezvoltare a dramaturgiei muzical–artistice într-o operă muzicală. Aprofundarea în conţinutul imagistic al creaţiei muzicale implică o tensiune şi o stare contradictorie dintre *empatia estetică completă, perfectă şi pozitivă* (S.Teodorescu, 2000) şi empatia practică, ceva mai limitată, incompletă.

Centrare pe creativitate/creaţie. Persoanele disponibile pentru o asemenea centrare se deosebesc prin luarea de iniţiative proprii, tendinţa spre a inventa, a reface, a imagina creativ, adică a promova un comportament original. În domeniul muzical-artistic şcolar persoanele creative le divizăm în două categorii: *imaginativ-meditative* şi *improvizaţional-practice.* Elevii primei categorii, îşi focalizează tendinţele/interesele asupra: admiraţiei oamenilor de artă, compozitorilor cu renume, creaţiilor mu-

zicale originale etc. Aceşti elevi tind spre o meditatare amplă, caracterizată prin comprehensiunea cunoaşterii a unui vast volum de cunoştințe/informații din domeniul de referință, prin acordarea unui loc prioritar aspectelor teoretice (perceptare, concluzionare, analize şi constatări critice, interpretări verbale). Elevii care aparțin categoriei a doua – specifică şcolarilor mici – şi disponibili pentru acționări practice, semnifică următoarele forme de manifestare: rețin atenția asupra activității de percepție pe un timp scurt; resping procesele legate de rezolvarea problemelor la nivel teoretic, manifestă un interes stabil pentru activitățile practice (jocuri şi teatralizări muzicale, muzicalizare vocală şi instrumentală, improvizări melodice şi ritmice etc).

Rezultatele cercetărilor noastre (1990-2008) în domeniu confirmă şi complinesc viziunea mai multor autori (J.Davitz şi S.Ball, 1978; V.Petruşin, 1985; B.Teplov, 1947; N.Vetlughina, 1975 etc.) că, de la o vîrstă la alta, la copii/adolescenți *dinamica* tendințelor, intereselor creative nu scade, ci atestă o anumită schimbare a **accentelor valorice**, o modificare/stilizare a comportamentului *situat în noutate.* De exemplu, acțiunile inventiv-arhaice, prompte ale şcolarilor mici servesc drept premise pentru improvizările şi compunerile melodice la vîrsta adolescentină, fiind susținute de un conținut artistic original şi influențate de arhetipi muzicali valorici. Adolescenții cu o gîndire critică înregistrează succese în activitățile reproductiv-interpretative, însă ei nu au curajul de a accepta propriile rezultate creative, ceea ce duce la frînarea activismului lor productiv. Copiii/adolescenții centrați pe creativitate atestă, de regulă, două forme comportamentale: a) acțiunile inventive realizate sistemic aduc *beneficii/succese* personale în activitățile muzicale; b) creativitatea devine o necesitate comportamentală în cazul cînd ea este acceptată ca factor de principiu. Pentru confirmare: „Copiii inventivi, în contrast cu cei foarte inteligenți, dar neinventivi, se orientează mai puțin spre succes în viață şi mai mult spre autoexprimare, umor, vioiciune şi creştere” [102, p. 339].

Cu privire la **centrarea pe creativitate**, evidențiem următoarele aspecte:

- centrarea pe creație constituie orientarea forțelor individuale asupra formării graduale a propriei personalități prin intermediul creării imaginilor artistice în mod independent;
- centrarea pe succes are la bază feedback-ul negativ (atitudinea critică, de discriminare) față de sine şi față de alții;
- centrarea pe eficiență rămîne a fi un principiu managerial al „lucrului bine făcut”;

- centrarea pe noutate orientează eforturile interioare şi comportamentele ale elevului spre ceea ce este nou, original;
- centrarea pe originalitate presupune realizarea unui program individual, care se reduice la valorificarea continuă şi reuşită a succeselor personale şi publice ale elevului.

Generalizînd expunerile de mai sus, formulăm următoarea concluzie: definitoriu în funcționarea eficientă a **principiului centrării valorice** (pe activitate/acțiune, util, imagine muzical-artistică, creativitate/creație) o constituie re-dimensionarea factorilor personali, atitudinali, comportamentali, care necesită a fi orientați, în special, asupra creării lumii interioare a elevului.

1.2.3. Principiul introdeschiderii artistice

Constituind o calitate, un principiu fundamental al eficienței umane, introdeschiderea artistică, în relaționare cu principiile educației personalității proactive, centrării valorice, creativității şi succesului**,** reprezintă un sprijin edificator al procesului educațional. Pentru a acorda conținutului din compartimentul de față o relevanță semnificativă, în legătură cu principiul *introdeschiderii* artistice, vom reliefa, în mod comparativ, ce înțelegem prin noțiunile de ***deschis*** şi ***închis,*** din perspectivă educațională. Evident, deschiderea copilului spre lumea artistică are loc prin activitate şi în primul rînd, prin intermediul *deschiderii* interioare spre principalele esențe, *sensuri* informaționale ale muzicii: motivul, melosul, melodia, intonația.

Introdeschiderea prin intonația muzicală, constituie o metodă a gîndirii artistice, care ne conduce la comportamentul persoanei, bazat pe procesele intonaționale ce au loc în interpretare şi creație. Considerăm că intonația muzical-artistică constituie un indice relevant în ierarhia graduală a personalității elevului, despre care ne confirmă Tabelul 1.2.3.1.

Receptarea muzicii, dar mai cu seamă, reproducerea sau acțiunea intonării, constituie o problemă de stil, o modalitate de intro*deschidere* profund individuală, şi anume: „fiecare om are *tonul* său caracteristic de comunicare cu oamenii, tonusul său vocal continuu de pronunțare şi tot atît de caracteristic pentru el complexul intervalelor pe care se spriginä intonația sa" [265, p. 134]. Însăşi noțiunea „intonație" de la sine ne relevă conținutul esențial al acțiunii „*in* + *ton*", ceea ce înseamnă „a te menține", „a te situa" într-un anumit *ton*, cu semnificație de *ton*us, adică dispoziție, stare emoțională interioară, care caută să izbucnească în exterior; mono*ton*ie, adjectiv utilizat cu sensul de fredonare pe unul şi acelaşi sunet, in*ton*are

neexpresivă, dar cu menținere în *ton*. Intensitatea tonului intonațional se face tot mai relevantă odată cu interferența dintre melodie și „intonația verbală”, care formează în muzică un șuvoi sonor unic, însă, nefiind lipsit de momente de concurență. Pretextul momentelor de concurență constă în faptul că intonația verbală (melodie + cuvînt) se vede într-o ipostază mai deschisă în cogniția artistică, decît intonația muzicală propriu-zisă. Interpretarea cîntecelor, crearea melodiilor pe versuri cunoscute, cere eforturi ale gîndirii și sentimentelor artistice, manifestarea unei voințe pronunțate. Deși asemenea activități au o natură *deschisă,* în ele sînt prezente și multiple elemente ale subconștientului, legate de profunzimile introdeschiderii*,* care lasă o amprentă specifică asupra „stilizării” produselor muzical-artistice.

Tabelul 1.2.3.1. Activitatea muzical-artistică *închisă/deschisă*

Activitate muzical-artistică	
A. Închisă:	**B. Deschisă:**
- concepută ca datorie silită și lipsită de libertate;	- acțiunile sînt supuse standardelor de *libertate a opțiunii*;
- realizată conform regulilor, prescrierilor, algoritmurilor;	- scopurile sînt formulate conform principiului *centrării valorice*;
- centrată pe un cerc restrîns de valori, pe tradiționalități;	- obiectivele sînt supuse dezideratului dezvoltării/*schimbării și eficienței* personale;
- care „exclude inițiative din interior și influențe din exterior” [3, p.192];	- drept forme de organizare prioritare sunt evidențiate *autodirijarea și autoevaluarea;*
- implică o gîndire deterministă, nonflexibilă;	- manifestarea unei responsabilități depline pentru *reușitele* sau *eșecurile* personale;
- exclude necesitatea asumării de responsabilități.	- prezența tendinței spre „*situare în noutate*”, „*decizie prin libertate*” [185, p. 89].

Stimulii muzical-artistici (sunet, armonie, metru, ritm etc.)**,** constituie semne informaționale, în mod special, raportate la elementele fundamentale ale comunicării, transmiterii informațiilor, care pun în mișcare activă „vibratorul” interiorității omului. În acest sens, persoana este impusă a se „întreba” și a-și evalua „măsura” în care ea este capabilă să *răspundă* la stimulii parveniți din exterior sau interior. Anume această modalitate comportamentală, în mare parte, îi determină puterea responsabilității, îi determină introdeschiderea. Efectul unei asemenea relaționări cu creațiile artistice este mijlocit de către factorii opțiunii și conștiinței personale. De exemplu, profesorul propune spre atenția elevilor un oarecare sunet muzical. De acum acest sunet singuratic provoacă multiple întrebări, și anume:

„care este localizarea lui spațială”, „sunetul este de natură muzicală sau sonoră”, „este grav sau acut”, „ este vocal sau instrumental”, „este plăcut sau strident”, „este prelung sau scurt” etc. Şi mai multe, şi mai diverse întrebări provoacă o ambianță de două sunete, şi anume, de ordin semantic, intonațional sau de ordin comunicativ. Fiecare element al formelor expuse se înscrie în spațiul individual cu o anumită forță. Dacă acest spațiu este cultivat în mod independent şi nu „implantat” în mod silit, atunci „răspunsul” sau „răspunsurile”(mult dependente de facultatea opțiunilor individuale), vor deveni nu „o reacționare şi nici o comunitate de reacții” (A.Leontiev), ci „o formă de trăire”, deoarece „... răspunsul creierului nu este nici reflectare, nici construcție, ci regăsire” [79, p. 199].

Introdeschidere prin informație. Dacă muzica constituie o informație, ea „trebuie să fie aşezată alături de celelalte forțe (mecanice, electromagnetice etc.) sau tipuri de interacțiuni, pentru a se explica mişcarea în univers” [113, p. 241], inclusiv, mişcarea în universul uman. Zgomotele sînt asociate cu trăiri mai puțin agreabile, deoarece ele constituie un conglomerat de sunete, de regulă, puternice, discordante, confuze. Sistemul mediului intern, avînd la baza sa semnalele senzoriale, expediate la centrii integrării la nivelul viscerelor şi complexele senzoriale receptive la stimulii externi, activează la nivel de interferență. Cu alte cuvinte, „efectul tonic”, declanşat de sunetele, armoniile şi ritmurile muzicale, inevitabil se interferează cu palierul „tonic – global” (M.Golu, 1978), influențînd asupra echilibrului dinamic al organismului, inclusiv cu stările psihofizice de confort şi disconfort. „Ceea ce se simte şi ce se trăieşte este un efect integral” [73, p. 199]. Am stabilit că introdeschiderea copilului/adolescentului spre lumea artistică rezidă în formula elementară, care reflectă fenomenul de pătrundere intenționată în esențele muzicale, prin intermediul proiectării independente a hărților personale. Vom explica cum are loc deschiderea elevului spre lumea muzicii prin următoarea formulă: de exemplu, avem o structură S_o cu înțelesul $N_o = (M_o \,.\, G_o)$, unde G_o constituie sensul, care prin stimulare (S) produce un *sens nou* G^1, prin fluctuație. În acest caz surplusul de sens G^1 ne conduce la formula: $S_o + G^1 = S^1$, adică are loc obținerea unei noi structuri S^1 cu înțelesul $N^1 = (M^1 \,.\, G^1)$. Toate procesele vizate se desfăşoară sub unghiul de vedere al aspectelor dinamicii interne. Anume faptul aparenței asociațiilor mentale, determină implicarea în proces a *libertății de a alege*, care în instruire/educație necesită a fi tolerat, stimulat. Concretizăm că fenomenele ce au loc la granița dintre structura S_o a înțelesului inițial $N_o = M \,.\, G_o$ şi structurile complementare N_n (le vom numi proactiv-inovaționale), sînt, de regulă, de natură nonformală,

adică sugerate în mod intuitiv (ex., „astfel î-mi invocă simțirile mele interne, un ceva din interior”). Relația dintre structura inițială şi structura sau structurile care apar pe parcurs, sînt de natură *dinamico-semantică*. Procesele fizice, declanşate de particularitățile temperamentice, aptitudinale, experiențele achiziționate în domeniul muzicii şi altor arte, programele genetice (ex., inteligența) – toate formează cadrul de stimuli (S^n...) *interni* ai personalității.

Pornind de la concepția semanticii muzical–artistice, unde oricare frază muzicală trezeşte un anumit sentiment, sugerează un sens sau o gamă de sensuri, remarcăm că efectul unei şi aceleiaşi fraze iterative poate declanşa un alt sentiment/sens, diferit de cel inițial la una şi aceeaşi persoană, cu atît mai mult la persoane diferite sau la persoane de vîrstă diferită. Această stare, în termenii eficienței educației muzical-artistice, nu trece decît de nivelul unei activități proactive, care ține să se desfăşoare ca fenomen mental neformal, cu indice cantitativ. Deja la asemenea nivel elementar fenomenele intermediare dintre sensul fundamental şi cel complementar pot şi necesită să declanşeze continuu noi sentimente/sensuri şi noi idei. Judecata vizată constituie un prim pas în procesul de întrodeschidere a elevului spre o lume deosebită – lumea muzicii.

Abuzul de informație muzicală, de imagini artistice, eculubrație verbală, adesea, fac ca procesul muzical-artistic să fie ineficient. Este necesar a identifica mijloacele de filtru, care ar deschide o cale largă mijloacelor incitatoare ale sensurilor muzical-artistice valorice, care, totodată, ar reduce la minim mijloacele exterioare şi străine muzicii, adică mijloacele lipsite de valoare. Semnul/sensul muzical este de aşa natură, cu excepția muzicii dansante, că el nu cere de la interpret un răspuns practic imediat. Asemenea stimul, trecut prin conştiință, provoacă un efect comportamental de viitor. Care anume va fi natura unui asemenea efect, depinde de gradul intelectual al elevului, care poate interpreta stimulul (S) din următoarele considerații: autoafirmare, comunicare interpersonală, succes personal, muncă intelectual-cognitivă, satisfacție, valorificare a potențialităților individuale, stimulare a interesului etc.

Introdeschidere prin trăire. Muzica, prin tensiunea sa emoțională, constituie *baza vieții noastre conştiente* (M.Drăgănescu) şi, prin sentimentele/sensurile puse în funcțiune, îl face pe elev să se situeze într-un sistem *introdeschis* altora prin posibilitatea de a opta. Înălțimea sunetelor, timbrul lor, ritmul, armonia etc., sînt *ocazii de transpuneri* (M.Golu), de proiectări ale dispozițiilor noastre afective. Constatăm că creşterea intensității cu care reacționăm la evenimentele lumii materiale spre care ne ridică arta muzica-

lă prin avalanşa de reprezentări, este proporțională creşterii necesității de a domina spiritual asupra acestor reprezentări. Imaginea senzorială, în asemenea cazuri, ar putea fi substituită cu semnificativul de „idee”. Însă ultima include în sine mai mult decît o reprezentare, deoarece prin idee înțelegem chiar şi cel mai mic element al formei muzicale (un motiv, o frază), în timp ce prin reprezentare înțelegem nu atît forma, cît conținutul obiectului cunoaşterii. Ideea unui mesaj muzical totdeauna este însoțită de o stare a sufletului meu, în care mă aflu acum sau mă aflam atunci, altă dată (ex., „cu uimirea sau cu părerea mea de rău, de bine” etc.) Cu alte cuvinte, ideea este un stop-cadru. Noțiunea, simbolul (cuvîntul) mă distanțează de la starea mea de atunci, ea cuprinde numai elementele recunoaşterii.

Participativitatea elevului, în special a preocupărilor individuale şi timpul, energia cheltuită pentru fiecare din ele constituie o conduită intelectuală deosebită. De aici, scoatem concluzia că stimulii muzicali sînt axați pe două forțe psihologice, şi anume: prima, ține de procesele cognitive, iar a doua – de emoționalitate. Emoția este o reacție (R) de scurtă sau de lungă durată la o situație-stimul (S/S), cu o tonalitate agreabilă sau dezagreabilă, care poate reprezenta un comportament sau o mişcare exterioară cu un subtext subiectiv, *închis*. În ce măsură sînt controlabile sau dirijate emoțiile artistice? Considerăm că ele se situează într-un spațiu afectiv, caracterizat prin dispoziții, sentimente, pasiuni, trăiri, care ar funcționa dincolo de conştient. Studiul unui şir de concepte asupra emoției şi afectivității, ne dovedeşte că aceste două stări psihice se află în relație de intertransparență. Cu acest prilej I.Ciofu face următoarea constatare: „emoția, aşa după cum este acceptat, reprezintă un proces afectiv bine conturat, de bază, foarte frecvent şi nuanțat ca intensitate” [73, p. 218]. Specificăm că fiind un „proces de bază” în activitatea muzicală, *emoția* este nu numai „o reacție afectivă”, ci şi un stimul al activității propriu-zise. Cu referință la cel de al doilea aspect al stării emoționale, menționăm că este incontestabilă necesitatea de a stabili „măsura intensității”, care se află în strînsă relaționare cu gradul activării.

Majoritatea autorilor, care au cercetat aspectul de „intensitate” a emoției (Dumas, 1948; Duffy; Plutchik, 1962 etc.), s-au limitat la termenul de „activare”. Nediminuînd rolul şi valoarea *activării* persoanei, unii autori pledează pentru o re-dimensionare a acesteia în termeni de stare „orientativ-direcțională” [73, p. 218]. Cu alte cuvinte, emoția poate fi cultivată, stimulată, dirijată, direcționată, dozată, şi – destul de semnificativ în plan educativ - *dominată* de persoană. La acest nivel emoția are toate şansele de a deveni „un agent motivațional” [ibidem.]. Emoția este o stare indisolubi-

lă cu activitatea, acordîndu-i ultimei tonul, mişcarea, tensiunea şi echilibrul necesar. În această ordine de idei, emoționalitatea constituie o mediere agilă dintre stimul şi răspuns/acțiune. Din punctul de vedere fiziologic, adepții feedback-ului (*feedback*, engl. *Feed* = alimentare, hrănire; *back* = înapoi) James, 1909; Lehmann, 1914; W.B. Cannon, 1927), optează pentru rolul formator al emoției, cel al modificărilor organice, ca rezultat al percepțiilor active ale acestora. Feedback-ul este caracterizat ca "conexiune inversă în cadrul unui sistem cu autoreglare, prin care veriga de execuție se exercită asupra verigii de comandă" [136, p. 291].

Introdeschidere prin anticipare. Inhibiția neuronilor care răspund de *stimulare* prin *blocare* o explicăm printr-o activare mai generalizată a scoarței cerebrale. Este vorba despre un cîmp de pulsiuni nespecifice ce se difuzează pe suprafețe mari ale scoarței, care au un „*efect* (subl. - V.B.) activator şi direcționator" [73, p. 128]. Acest aspect rezidă în posibilitatea persoanei de a discrimina, izola sau clasifica diverse sunete/armonii – senzații auditive, cărora ea le atribuie o funcție de bază pentru proactivitatea care va urma. Un rol prioritar îi revine fenomenului *reverberator* al sistemului auditiv, care are funcția conservării pentru un timp îndelungat a intonațiilor muzicale necesare şi actualizarea celor solicitate la momentul oportun. „Stilul creativ perceptiv presupune atitudine de *deschidere* (subl. - V.B.) şi sensibilitate față de experiență" [136, p. 27]. Nu este exclus faptul că unele persoane în activitatea muzicală vor avea o atitudine de „închidere în sine" (M.Roco, 2004), situație ce nu poate fi calificată drept negativă. Astfel, în contextul proactivității sînt de valoare atît factorii *aptitudinali,* cît şi cei *atitudinali*.

Pentru percepția muzicală rezervăm o fază pregătitoare, care urmăreşte scopul de a regla, mai întîi de toate, reflexia receptorilor externi ai organului auditiv cu implicarea SNC (sistemului nervos central). Altfel spus, prin intermediul stimulilor care acționează, are loc o acțiune selectivă a acestora, raportați la stimulii care vor urma. Asemenea act comportamental la unele persoane are loc cu un randament înalt de anticipare intuitivă. Aceste procese sunt însoțite de componentele psihice proactive cum ar fi: conştiința, memorarea voluntară, intuiția, voința, acționarea selectivă, suprapunerea, blocarea, conservarea, schimbarea etc. Ele au loc cu consimțămîntul comenzilor centralizate ale creierului, „acceptorul acțiunilor" (P.Anohin), formația reticulară cu rolul decizional, „alegerea programelor de comportament" [113, p.116]. Procesele evidențiate sunt mişcate de necesitățile materiale, spirituale ale persoanei pentru prezent sau pentru realizarea scopului activității de viitor.

Percepția actuală a muzicii este însoțită de componentul temporal al anticipării evenimentelor, cu caracter proxim. Dimensiunea actului anticipativ depinde de puterea şi energia proactivă a persoanei, fiind reglată de aşa numitele comenzi operante „de filtru”, cu funcția de „a selecta, blocînd la diferite niveluri căile nervoase aferente (*ceea ce decurge din ceva* – V.B.) sau, la nivel central, informațiile nerelevante, admițînd de predilecție pe acelea care constituie percepția, de elaborarea căreia organismul este interesat” [73, p. 96]. În termeni empirici constatăm următoarele: „ascult”, însă „nu aud”, adică „nu doresc să aud”, se are în vedere ceea ce elevul nu găseşte de cuviință sau ceea ce nu-i trezeşte interes. „Ascult cu o mare atenție”, pentru a cuprinde cît mai multe mijloace de expresie (melodii, ritmuri, armonii, timbruri etc.) ale întregului creației muzicale. În primul caz comanda operantă, „de filtru” este coordonată de „reacționarea emoțională” a persoanei, iar în cazul al doilea are loc perceperea şi conceperea informației muzicale prin integrare.

Principiul *introdeschiderii* artistice capătă o putere deosebită în cazul cînd situațiile pedagogice, instrumentate de acesta sînt concomitent susținute de componenta închiderii. Este ştiut că orice creație muzicală dispune de propria sa imagine, temă, idee. Cu cît mai multe mijloace de expresie muzicală îşi dau concursul la expunerea conținutului muzical-artistic, cu atît acest conținut este mai amplu, adică mai *deschis* pentru receptor, interpret. Deseori, în cadrul şcolar, muzica este prezentată printr-o singură melodie sau printr-un singur ritm (în cazurile de coregrafie, mişcare ritmică). În lipsa multor mijloace de expresie muzicală, elevul caută (logic sau intuitiv) să „completeze” la melodia, ritmul expus mijloacele „absente” din cîmpul auditiv. În explicațiile sale verbale elevul, de regulă, completează aşa-numitele „goluri” muzical-artistice, bazîndu-se pe componenta „deschiderii” creației muzicale. Astfel, elevul „deschide”, descoperă pentru sine mijloacele de expresie muzicală care lipsesc la moment.

Atît componenta *deschiderii,* cît şi componenta *închiderii* oferă anumite posibilități pentru procesul de cunoaştere teoretică şi practică a muzicii, grație faptului că aceste două componente orientează eforturile elevului spre interiorizarea şi exteriorizarea materiilor muzicale. Cu scopul de a generaliza cele expuse, vom menționa că dimensiunea de întrodeschidere artistică, în mare măsură, vorbeşte despre nivelul creativ al elevului.

În contextul introdeschiderii evidențiem următoarele capacități ale elevului:

- a compara sentimentele actuale cu cele care au fost formate anterior;
- a reține în memorie mesajele muzicale receptate pe parcurs;

- a interioriza diferenţiat şi integrat efectele muzicale;
- a sistematiza, a compara şi a evalua elementele limbajului muzical;
- a evidenţia intonaţiile caracteristice ideei, temei compoziţiei muzicale;
- a aprecia stilul artistic al creaţiei muzicale;
- a sintetiza sensurile muzical-artistice;
- a centra atenţia asupra creaţiilor valorice;
- a trăi mesajul muzical prin *văz* şi *auz* ca act de *empatie*;
- a conştientiza succesele şi eşecurile personale şi ale altora prin raţionamente muzical-artistice;
- a evoca fapte din experienţa personală, consonante cu mesajul muzical actual;
- a suscita noi idei în legătură cu conţinutul creaţiei muzicale receptate;
- a critica obiectiv piesele muzicale lipsite de adevăr, de prost gust;
- a estima resursele individuale, necesare pentru angajarea unei atitudini şi acţiuni eficiente.

Copilul mereu se află în căutarea spaţiului independenţei sale şi crede foarte mult în aceea că muzica îi va oferi aceste posibilităţi. Aşteptarea devine o realitate în cazul cînd educaţia nu va irosi energia şi timpul elevului pentru a-i sustrage atenţia de la spaţiul independenţei personale, ci dimpotrivă, va crea condiţii pentru manifestarea independenţei acestuia. Concretizăm că oricare implicaţie externă în mediul individual trebuie, mai întîi de toate, să fie „autorizată” de către constructul personalităţii. Tendinţele educaţionale de a cuceri *spaţiul individual,* deloc, nu înseamnă stipularea unei situaţii de *refugiu* sau, conform unor investigaţii: „închidere în sine” [217, p. 28]. Mult mai semnificativă ar fi favorizarea şi stimularea unui stil de acţionare perceptiv-creativă, care „presupune atitudine de *deschidere* (subl. - V.B.) şi sensibilitate faţă de experienţă” [ibidem.]

Introdeschidere prin atitudine intenţională. Un loc aparte în concepţiunea „ieşirii din sistemul individual în exterior”, rezervăm *intenţionalităţii,* care reprezintă o stare acţională ce are loc cu o anumită intenţie, cu un anumit scop, care decurge planificat. A acţiona, a te afla într-o stare activă, înseamnă a te afla faţă în faţă cu propriul program genetic. Puterea reacţionării muzicale implică crearea de către elev a aşa-numitei „enzime” afectiv-intelectuale, care îndeplineşte funcţia de cuantificare a volumului de coparticipare la evenimentele parvenite din exterior, în mod condiţionat sau în mod liber şi independent.

Comportamentul muzical-artistic al elevului nu este deloc uşor de interpretat, fără a cunoaşte în profunzimi *atitudinea intenţională a acţiunii* (AIA), care este o perspectivă adoptată de agentul acţiunii sub unghiul de

vedere al antropomorfizării conținutului perceput. Acțiunile incitate de către AIA sînt, neapărat, precedate de anumite ipoteze, preziceri (nivel de proiectare) şi sînt lansate în baza propriilor experiențe ale elevului (nivel practic). În primul caz AIA înaintează în fața operei create multiple întrebări ale existenței în mod *intenționat*, care nu presupun decît răspunsuri şi care ar obține o confirmare, o verificare a viziunii personale asupra valorilor culturale. Asemenea intenționalitate denotă elementul riscului, deoarece impune agentului acțiunii o decizie fermă şi o orientare rapidă în situație. *Intenționalitatea de proiect* nu discerne efectul aşteptat din motivul că spontanietatea ei este conformistă sau contrară celei de opțiune personală, bazată pe principiile unei dezvoltări epiistemologice. Prezicerile formate în teritorii şi înscrise în *hărți de acționare practică* sînt mai puțin riscante decît cele de proiectare teoretică, fiindcă primele, spre deosebire de cele secundare, pot fi în orice moment verificate, revăzute. Sistemul intențional este mijlocit de propriile capacități, de felul de „ a gîndi despre” [104, p. 49] lucruri. Or, a te gîndi la ceva nu înseamnă a avea un ceva, spre care intenționezi să te referi prin gîndurile tale, perceptînd, amintindu-ți, identificînd.

Pentru didactica muzicală intenționalitatea elevului constituie o problemă dificilă şi necesită să fie dirijată, stimulată prin intermediul propozițiilor-indicații cu sens axeomatic, în care elevii se încredințează pe deplin. Cei care pun la îndoială adevărul propus de-a gata, iau o atitudine, care în literatură este numită „atitudine propozițională” [104, p. 57]. „Astfel de propoziții – menționează D.Dennett – constau din trei părți: un termen care se referă la sistemul intențional în chestiune (X, Y, Z), un termen pentru atitudinea care i se atribuie (părere, dorință, întrebare) şi un termen pentru conținutul sau sensul special al acestei atitudini – propoziția din logică, desemnată în aceste cazuri fictive de literele P, G, R.” [ibidem.]. Sistemul intențional oricînd are un motiv sau mai multe motive, care în domeniul artistic rezidă în cîştigul anticipativ pe care îl va avea agentul acțiunii. Primul grup de motive o constituie plăcerea incitată de către sonoritățile melodice, armonice, ritmice. Al doilea grup de motive ține de descifrarea limbajului muzical. Al treilea grup de motive se reduce la operarea practică cu materialul muzical.

Intenționalitatea are o legătură strînsă cu problema formării sistemului motivațional din perspectiva previziunii, prezicerii, organizării, sistematizării, discriminării etc. Se impune evidențierea şi circumscrierea aşa-numitei intenționalități derivate, cu rol de transfer în cîmpul mental. Calea transferului este următoarea**:** de la reprezentările fenomenelor reale, prin mijlocirea imaginilor artistice, spre inovarea de idei, de sensuri, de senti-

mente. Contrară căii menționate, care pune accentul pe esențialitate, reliefăm calea *cunoaşterii extensive,* pentru care este caracteristică pătrunderea în starea lucrurilor prin scoaterea în evidență a elementelor neesențiale. Ultima face ca procesul cunoaşterii artistice să fie ineficient, datorită irosirii neîntemeiate a resurselor individuale ale elevului.

Menționăm că principala valoare a **principiului introdeschiderii artistice** o constituie optimizarea procesului de comprehensiune de către elev a valențelor limbajului muzical, prin care acesta se deschide spre/prin artă spre alții şi, astfel, îşi fortifică imaginea personală.

1.2.4. Principiul creativității

Un rol aparte în evoluția cercetării problemei eficienței îi revine conceptului creativității, care "nu este clar definit" [161, p. 103] şi care necesită a fi soluționat sub aspectul revizuirii unor termeni, care se dovedesc a fi insuficient de semnificativi în legătură cu noile descoperiri. Astfel, în viziunea savanților Kearney (1988, 1996) şi Egan (1992) "astăzi pare mai potrivit să se renunțe la noțiunile arhaice de *creativitate* (subl.- V.B.), inclusiv *inspirația* şi *incubația*, în favoarea unor explicații mai moderne" [158, p. 19-20]. Acelaşi lucru îl observăm în legătură cu expresia "aptitudine creativă", care nu corespunde întru totul realității, deoarece fenomenul creației nu poate fi redus numai la aptitudini. Deasemenea noțiunea de "talent" este concepută ca o capacitate înnăscută, ceea ce nu corespunde adevărului. Actualmente există idei, potrivit cărora „aptitudinile ar fi *programate* în genele ereditare, talentul ne fiind decît o combinație *fericită* a genelor, mediul, educația şi învățarea avînd un rol secundar" [202, p. 19]. Neclară rămîne a fi şi o altă extremitate, ce ține de ideile care prin „anumite însuşiri tipologice ale sistemului nervos (temperament, însuşiri ale memoriei) sau particularități ale caracterului (impulsiv, calm, curajos) au o pondere genetică importantă, dar este fals să considerăm că toate însuşirile omului, fără excepție, poartă amprenta materialului genetic ereditar şi a mediului" [ibidem.].

Considerăm că ideea optimă, cu referire la formarea abilităților omului, inclusiv celor de ordin creativ, este aceea care evidențiază educația drept mediu prosocial, care are o contribuție universală şi care îşi dă concursul la cauza vizată. Noțiunea de *creativitate*, interpretată în literatură cu sensul de capacitate şi activitate, specifică omului, a fost introdusă în uzul ştiințific cu scopul de a delimita acțiunile cu caracter reproductiv de acțiunile, în rezultatul cărora se produce ceva nou**.** Deloc întîmplător autorii, ca-

re s-au referit la creativitate, nu şi-a asumat responsabilitatea de a examina fenomenul drept structură independentă faţă de activitate, ci drept structură complementară a activităţii: “ca o tehnologie generatoare de nou” [217, p. 16], “ca aptitudine”, “ca însuşire a unei persoane” [93, p. 36], ca “un atribut”, “o capacitate”, “o formă”, “o forţă”, “o treaptă”, “o activitate de rezolvare a problemelor” (P.Ioan, 1995), “proces prin care un individ sau un grup plasat într-o situaţie dată elaborează un nou produs, original” [8, p.193]; “capacitate de a organiza sau reorganiza elementele cîmpului perceptiv sau imaginativ” [226, p. 165] etc. Accentuăm aceste momente pe temeiul că creativitatea a devenit un termen de sinteză, un indicator, o paradigmă comportamentală în orice formă de activitate, în care sînt prezente elementele noului, originalităţii, neconvenţionalităţii. Cu acest scop sînt elaborate multiple şi diverse teste, care urmăresc caracterizarea fenomenelor creative sub următoarele aspecte: persoană, proces, rezultat. Drept confirmare, P.Ioan consemnează că “asemenea *cercetări*, *descoperiri*, *invenţii* <···> *creaţie* şi *proces de creaţie*, *proces creativ*, *creativitate* <···> sînt termeni sau sintagme nu tocmai uşor de definit sau de operaţionalizat” [148, p. 145]. Nu schimbă esenţial situaţia nici încercările unor autori de a face o desjuncţie între termenii înrudiţi: *creaţie* şi *creativitate*, pe care o găsim la M.Cristea. Autorul afirmă că, deşi *creativitatea* este foarte apropiată lingvistic şi semantic de *creaţie*, între ele există şi deosebiri. Şi anume: “în timp ce conceptul de creativitate se referă la producerea de *idei noi şi originale*, conceptul de *creaţie* are în vedere finalizarea ideii, transpunerea ei în opere sau obiecte ştiinţifice, artistice, tehnice etc.” [93, p. 37]. Necătînd la faptul că acest enunţ conţine un anumit adevăr, deşi şi acela mai mult în plan teoretic, el nu poate avea o utilizare universală, deoarece este cu neputinţă a determina graniţa dintre “producerea de idei noi şi originale” şi “finalizarea ideii”. Această constatare o confirmă însuşi autorul, care vine să concretizeze că deosebirea dintre creativitate şi creaţie iese în evidenţă “dacă luăm în considerare mărturiile marilor creatori despre procesul creaţiei lor” [ibidem.].

Procesul creaţiei se desfăşoară pe verticală şi pe orizontală. În prima ipostază se situează gîndirea logică, care, pentru creativitate, are o pondere întrucîtva mai joasă decît procesele şi mecanismele de natură imaginativă, care ocupă locul ipostazei orizontale. Negarea rolului conştiinţei, al logicii în demersurile creative, în special, a celor ce se referă la domeniul artistic, cît de paradoxal n-ar părea, au adus creativitatea la o stare dihotomică. Pe de o parte, a fost pus semnul egalităţii între creativitate şi personalitate, iar pe de altă parte, accentul principal a fost transferat pe procesul şi produsul

creației, lăsată fiind în umbră însăşi personalitatea. De exemplu, în opinia lui R.Hudson, elevii la care predomină gîndirea divergentă sînt mai buni la materiile umaniste, iar persoanele cu gîndire convergentă – la materiile precise. Arta, în special, muzica are nevoie, în egală măsură, de ambele forme de gîndire. În această oredine de idei, consemnăm următoarele probleme semnificative. Creativitatea, indiferent de sensurile pe care i le acordăm: "dispoziție spontană" (U.Şchiopu, 1995), "edificiu al gîndirii şi sentimentului" (L.Vîgotsky, 1930), "imaginație creatoare" (Th.Ribot), "gîndire imaginativă de tip autist" (E.Holt), "experiență imaginativă transliminală" (H.Rugg), "crearea impresiilor", "crearea lumii exterioare" (V.B.) – constituie un exponent al modului de organizare-dezvoltare a ritmului creierului, care este în relaționare cu mediul şi programul genetic al individului. Eără cunoştințele din domeniul psihologiei, creatologiei, profesorul şcolar devine un prizonier al situației. De exemplu, este important a cunoaşte că în creier (scoarța cerebrală), de rînd cu suprafețele imense, cărora le corespund zone senzoriale specializate (auz, văz, somatice etc.), sînt prevăzute zone nespecializate, cu funcție universală, cum ar fi lobii frontali ai gîndirii. Neurologii afirmă că de zona lobilor frontali depinde modul comportamental al personalității umane, în special, inițiativa, "capacitățile organizatorice şi activitatea creatoare" (Wooldridge, E. Dean). La această constatare se alătură şi alți savanți, spre exemplu M.Drăgănescu, care afirmă: "lobii frontali coordonează activitatea creierului în vederea atingerii unui scop, leagă afectivitatea cu intelectul pentru a crea motivația, asigură procesele intelectuale aprofundate" [113, p. 117]. Zona lobilor frontali îşi asumă responsabilitatea pentru a dirija cu procesele mentale la nivel de conştientizare a acțiunilor personale (reglare, blocare, reorganizare şi reorientare a proceselor nonproductive, negative). Această zonă a creierului constituie factorul de decizie în formularea scopului şi în operaționalizarea acțiunilor de realizare a acestuia. Nu excludem ca anume în zona lobilor frontali să aibă loc integrarea informațiilor (trecute, curente şi anticipative), este posibil ca în acest centru al sistemului de gîndire să se instaureze *sensul de timp*, care este ceva mai mult decît ritm, care presupune sensul duratei, trecutului şi viitorului, adică imaginea pe care o persoană şi-o face despre altă persoană sau despre o creație artistică. Aici putem plasa conexiunea anticipativă, care constituie mecanismul fluxului-refluxului de orientare (al organelor de simț, gîndirii probabiliste şi anticipativ-euristice, imaginației, creativității).

Muzica, fiind o artă temporală, desfăşurîndu-şi discursul său în timp, totuşi diferă în termeni temporali de simțirea firească a trecutului, prezen-

tului şi viitorului. Mesajul muzical constituie un fenomen de conciliere dintre emoţiile/trăirile trecutului, care diferă de închipuirile prezentului şi închipuirile viitorului, care "iese mai întotdeauna altfel de cum ni-l închipuim" [222, p. 143]. Sunetele muzicale "îndepărtate", interpretate în manieră de "stingere" treptată, cu efect de micşorare a formelor sonore pentru urechea omului, în acelaşi timp, măreşte semnificaţia pentru gîndire. În literatură, pregnant, sînt vehiculate întrebările legate de ideea realizării introspecţiei, adică a posibilităţii de a conduce cu diferite zone ale creierului; acţionarea "stratului" responsabil de starea inconştientă, realizată prin intermediul conştientului etc. Este dovedit că nu există o coincidenţă totală între maşina-creier şi activitatea sa psihologică. Nu există, de asemenea, o corespondenţă între matricea mentală şi o oarecare substanţă neuronică concretă. Evident, apare drept oportună afirmaţia lui M.Drăgănescu: "Concluzionăm că o asemenea substanţă trebuie să existe sub o formă nouă, cîmpul mental. Psihologicul ar putea fi şi o interacţiune dintre creier şi cîmpul său mental" [113, p. 118]. De problema în cauză s-a apropiat filozofia, neurologia, psihologia şi chiar medicina empirică. Un grup de savanţi (C.Sherrington, L.Eccles, A.Lutia, W.Penfield etc.), studiind creierul, a ajuns la concluzia: "există ceva dincolo de creier, cu care creierul ar fi în relaţie" [113, p. 187]. În sens psihologic, de exemplu, alternanţa armoniilor consonante şi disonante, creşterea şi descreşterea intensităţii sonore, suita modurilor muzicale – toate în felul lor echilibrează activitatea creierului, atenuează tensiunea experienţelor anterioare, din prezent şi cele de viitor. Cu alte cuvinte, interferenţa iscusită a mijloacelor de expresie muzicală favorizează activitatea psihică a elevului, ceea ce înseamnă că stimulii muzicali pozitivi (SMP) vor îndepărta relele sau vor face să ne împăcăm cu gîndul că unele rele ne vor ocoli complectamente.

Rezumînd expunerile de mai sus, constatăm următoarele: în primul rînd, *creativitatea* nu şi-a epuizat funcţia sa ca noţiune, ci dimpotrivă, are nevoie de noi explicaţii, ceea ce nu exclude faptul implementării noilor noţiuni şi definiţii; în al doilea rînd, personalitatea, prin felul său unicitar şi individualizat, constituie o structură de valori (caracter, abilităţi, atitudini, preferinţe etc.), care capătă o dezvoltare orientată într-un domeniu, datorită alegerii unui ideal. *Creativitatea* nu este un construct impus firii umane din exterior, ci este o esenţialitate de principiu a modului de „a fi", de a trăi, de a se schimba şi dezvolta, cu tendinţa spre inovare. Studiul creativităţii obligă explorarea raporturilor dintre creativitate şi imaginaţie, creativitate şi procesualitate, creativitate şi stimulare.

Cercetarea creativității capătă o amploare semnificativă pe parcursul secolului al XX-lea, problematicile căreia sînt puse frontal atît în cadrul academiilor şi universităților din țările Europei, Americii şi altor continente. Despre diapazonul de cercetare al creativității vorbesc elocvent demersurile savanților din diversele domenii, în special, a celora care aparțin domeniilor: psihologie, pedagogie, sociologie, caracterologie, creatologie. Astfel, au fost identificate peste o sută de definiții ale creativității, s-au conturat nivelurile de creativitate: *I* – al creației expresive*, II* – al creației productive*, III* - al creației inventive*, IV* – al creației novatoare*, V* - nivelul creator, al creației emergente (sistematizate de C.Taylor); au fost determinate criteriile creativității (productivitate, utilitate, eficiență, noutate, originalitate)*,* la care şi-au dat concursul: N.Dobrînin, P.Iakobson, V.Pavelcu, C.Rădulescu-Motru, A.Roşca, S.Rubinştein, B.Runin etc.; sînt realizate studii ale creativității în structura personalității (şcolile psihologice din România în frunte cu P.Popescu-Neveanu, în echipă: M.Bejat, M.Roco, S.Marcus, G.Neacşu etc.; din Rusia în frunte cu savanții: L.Vîgotsky, B.Lomov, A.Leontiev, B.Ananiev, B.Meilah, P.Iakobson; din SUA: P.Guilford, C.W.Taylor, E.P.Torance etc.).

Lista aporturilor de referință la conceptul de creativitate poate fi prelungit cu condiția focalizării enunțurilor noastre la problematica rolului creativității ca principiu în structura *conceptului eficienței* contextuale a educației muzical-artistice. De rînd cu multiplele succese înregistrate în domeniile creativității artistice, menționăm că mai există unele probleme nerezolvate, deoarece au loc dinamici în procesele mentale, imaginative sub influențele schimbătoare ale mediului social-cultural, în genere, şi factorului personalității umane, în special. A sosit timpul să măsurăm nu numai investițiile cantitative în procesul creativ al educaților, ci şi rezultativitatea resurselor investite, adică să cuantificăm *eficiența creativității.* Astfel, în gîndirea antică cuvăntul latin „imaginatio" este o figură în egalitate cu grecescul „phantasia". Prin aceste acte ale gîndirii umane filozofii Platon, Aristotel şi elevii lor întrezăreau un strat de legătură dintre judecată şi percepție, care lărgeşte, în egală măsură, viziunea asupra ambelor componente ale psihicului. Un alt gînditor al trecutului Zenon, califica *imaginația* sau *fantezia* drept una „din afară", „spre interior", spre suflet, concepută ca o aptitudine de mare faimă, mister şi *magic*. Special accentuăm cuvîntul „*i+magic*", care timp îndelungat a însoțit şi mai continuă să însoțească oglindirea funcțiilor mentale în domeniul artelor. Filozofii, fără să minimalizeze rolul epistemologic al imaginației, au căutat în permanență să-i ofere acesteia un loc de prestigiu în *domeniile artistice*. În favoarea

unei asemenea atitudini față de semnificația imaginației, în repetate rînduri, s-au expus Kant şi Bergson.

Sumînd enunțurile asupra imaginației, nu rămîne decît să concretizăm că acest proces, specific omului, necesită a fi calificat ca forță dinamică a constructului psihic cu caracter „organizatoric", ca categorie fundamentală a funcțiilor comportamentale, conştiente şi organizate. În cele ce urmează, vom expune o listă de specificări, care permit a stabili evoluția semantică a *imaginii şi imaginației*:

- „stîngace schiță conceptuală" [115, p. 27];
- *combinație între judecată şi percepție* (Platon, 427-347 î. Hr.);
- *imaginile mentale sînt esențiale pentru apariția procesului rațional al gîndirii* [204, p. 16];
- imaginile reprezentării mentale sunt premisele cogniției;
- creativitatea ca componentă a proactivității, constituie un factor de principiu al existenței şi acționării unei personalități;
- creativitatea dirijează cu cogniția prin intermediul prescrierii *hărților* de acțiune individuală;
- „impresie în suflet", „un impuls din afară" reprezintă imaginația (după aforismele lui Zenon);
- concept identificat cu creativitatea - concept-cheie în științele europene;
- *condiție a artei*, maximă sesizată în filozofia Kantiană [204, p. 17];
- factor organizatoric al reprezentării;
- „un proces de restructurare a unor imagini şi idei acumulate <···> avînd ca efect un produs nou" [165, p.11];
- creativitatea implică o dinamică continuă în comportamentul individual, fiind însoțită de o conştientă prelucrare, reconstruire, variere, transformare, inventică, improvizare, compunere.

Lista specificărilor confirmă existența unei interacțiuni fecunde între *creativitate şi imaginație*. Rolul decisiv al imaginației în structura comportamentală muzical-artistică se observă, mai ales, la granița dintre imaginar şi real, interior şi exterior, stimulare şi răspuns-comportament. Imaginația creativă, bazată pe experiențele formate anterior, după un model apreciativ, oferă elevului posibilitatea de a alege arhetipul artistic necesar. Gradul creativ al imaginației admite atît un stil verificat, cît şi unul adaptiv, însoțit de căutări. Educarea elevului creativ angajează, mai întîi de toate, obiectivul eficientizării procesului de extindere a cîmpului imaginar, cu nuanțe teleologiste, în vederea verificării funcțiilor: cognitiv – apreciativă, intențional – comportamentală, creativ – performantică.

Funcția **cognitiv-apreciativă** a imaginației în contextul creativității muzical-artistice implică atît motivația „setei” de a cunoaşte propria natură şi natura altuia, cît şi tinderea spre căutarea continuă a răspunsurilor la diverse situații comportamentale proprii şi ale altora. Procesul găsirii unor răspunsuri adecvate, de regulă, se încununează cu eşecuri personale, care ar putea fi explicate, pe de o parte, prin aceea că efectul aşteptat nu oricînd corespunde cauzei care l-a declanşat, iar pe de altă parte, efectele comportamentale pot fi condiționate de factorii educaționali, fără a fi raportate la propria experiență sau fără a fi trecute prin „filtrul” *conştiinței de sine*, adică prin ocolirea motivației individuale. Funcția cognitiv-apreciativă a imaginației relevă o punte de legătură dintre social şi individual, obiectiv şi subiectiv, real şi ideal. Conform primei relaționări, elevul face cunoştință cu o anumită faptă, eveniment în baza propriilor observații sau din surse externe (profesor, manual, materiale instructive, internet etc.), intenționînd să le aprecieze de pe propriile poziții cu scopul de a le estima la nivel de modalitate comportamentală proprie. Procesul unei continui căutări şi descoperiri a noilor spații de manifestare *deschide* largi perspective, iar aceasta, conform afirmației lui S.Marcus, face să se verifice: „funcția cognitiv-apreciativă a imaginației manifestată la intersecția dintre condiționarea obiectivă şi cea subiectivă a reflectării individuale” [165, p.15]. Imaginația ca abilitate de a anticipa aşteptările de viitor, de a oferi introspecții retroactive şi a lua inițiative în prezent, ne oferă posibilitatea de a manevra între situațiile spațiului obiectiv şi celui subiectiv. O pondere semnificativă în corelarea dintre real şi ideal o are imaginația artistică, care operează cu senzațiile, sentimentele ce exprimă starea atitudinală a elevului față de situațiile reale (ex., „dorul de mamă” nu este o faptă reală, ci un *sentiment*, *o trăire*, *o stare psihică*), care pot fi intensificate cu concursul unui cîntec, care adecvat ar reflecta stările interioare nominalizate.

Funcția **intențional-comportamentală** constituie o problemă deosebită în contextul eficienței muzicale. Despre aceea că teoria şi praxiologia nu se preocupă de aspectul vizat confirmă faptul că pînă la moment nu a fost supusă examinării noțiunea de *intenție comportamentală,* adică a ceea ce înseamnă: „a duce cu sine”, „a cere”, „a intenționa” − satisfacerea unei anumite necesități în mod conştient. Necesitatea, motivația imaginației creative muzicale este operaționalizată, în egală măsură, de mecanismele gîndirii şi de stările afective, năzuințele şi aspirațiile individuale din perspectiva inovării continue. Intenționalitatea comportamentală constituie o formă de orientare selectivă, care atestă o motivație complexă. În domenii-

le artistice aceasta are loc, de regulă, cu nuanțe pronunțate de *trăire, acționare, solicitare, efect al adaptării*.

Funcția **creativ-performantică** a imaginației presupune asigurarea unei realizări deosebite, eficiente într-un domeniu de activitate. Performanța creativă poate fi calificată ca ştiință şi artă a organizării şi autoconducerii activității de autorealizare. Un asemenea nivel de organizare a persoanei este cu putință numai în baza unor anumite disponibilități individuale, raportate la calitățile de personalitate şi, în primul rînd, la abilitatea de imaginație şi gîndire. Revenind la relația *creativitate şi procesualitate*, vom constata că creativitatea, mai întîi de toate, este un proces şi o condiție care se desfăşoară sub formă de acțiune integrată cu toate caracteristicile principale ale acesteia. Componenta de procesualitate permite a bloca unii factori indispensabili în contextul unui proces artistic sau a face mereu apel nu atît la emoțiile şi trăirile formate în experiențele individuale, ci, în special, la cele necunoscute încă, dar care sînt necesare pentru inovare, procreare. Evitarea legilor funcționării componentei procesualității în cadrul educațional conduce la situația de „scurtcircuit", de micşorare a distanței dintre activitatea artistică şi elev, mijlocită fiind de acțiunile conştiinței cognitive, cu scopul obținerii rezultatelor imediate.

Latura definitorie, dar nu puțin dificilă în conducerea cu activitățile de creație muzicală este relația *motiv–scop*, care determină dinamica tuturor celorlalte componente ale activității. Autorii A.Leontiev, B.Lomov, U.Şchiopu afirmă că anume *motivul* reprezintă criteriul după care pot fi diferențiate activitățile între ele. Activitatea muzicală îşi are şi ea motivul său, care îi determină conținutul. Complexul psihic este însăşi activitatea, calificată ca *activitate internă*, adică rezultanta celei externe. *Activitatea externă* ia naştere pe calea *interiorizării,* deşi, oricare activitate interioară, într-un fel sau altul, se manifestă şi în plan exterior. Există conceptul „egalității", autorul căruia este de părere că „activitatea interioară şi exterioară au o construcție identică" [285, p. 152]. Cu judecata dată am putea să fim de acord doar în contextul relaționării dintre activitatea practică şi modelul ei psihic, la care, în special, şi se referă autorul conceptului vizat. Însă mai există activități cu o mare tensiune spirituală (ştiințifice, artistice), unde lucrurile puțin diferă. Neclaritățile existente în teoria activității, în deosebi cele ce țin de rolul componentelor constituente, face să sufere astfel de aspecte cum sînt: identificarea şi orientarea motivației în activitatea muzicală, determinarea scopului adevărat al acțiunii muzicale, dinamizarea, activarea sau frînarea selectivă a proceselor *senzoriale, perceptive, intelectuale, mnemotehnice* etc. Există părerea că motivul activității muzicale este

însăşi materia sonoră, însă în realitate, motivul este camuflat în „lumea internă”, „lumea externă” şi la granița dintre aceste „lumi”, care „se caracterizează prin înalta selectivitate şi finalitate” [129, p. 84].

Motivul este dependent de puterea generatoare a experienței, orientarea valorică, stilul proactiv al gîndirii, originalitatea imaginației creative. Pedagogii-muzicieni O.Apraxina, D.Kabalevsky, E.Abdulin, L.Arceajnicova, I.Gagim, L.Hlebnicova, L.Şcolear, V.Vasile, N.Vetlughina, etc. caută să specifice activitățile muzicale, reieşind din următoarele: a) obiectul spre care e orientată acțiunea subiectului (interpretare vocal-corală sau instrumentală); improvizare sau compunere a melodiilor, ritmurilor sau pieselor instrumentale elementare; b) modul de operare cu cunoştințele muzicale (interpretare verbală a mesajului muzical-artistic, citire şi scris muzical); c) redare prin mişcări ritmice a conținutului muzical. Genurile de activitate muzicală le mai putem distribui în activități: *individuale sau colective, teoretico-verbale (meditative) sau practice (interpretative), reproductive sau productive.* Merge vorba despre sistematizarea **acțiunilor muzical-artistice** în funcție de multiple roluri pe care acestea le îndeplinesc. La modalitățile de sistematizare a acțiunii muzical-artistice ne vom referi în capitolul IV. Esențial este a stabili legitățile organizării şi orientării activității prin tehnologiile şi măiestria pedagogică de înaintare a *scopului* şi „mecanismele de păstrare (*menținere* - V.B.) a scopului şi transformărilor permanente a acestuia” [285, p. 209].

Scopul acțiunii muzical-artistice rezidă în *scopul-imagine*, care în psihologie, deocamdată, este cercetat insuficient, nemaivorbind de pedagogia muzicală. Problematica abordată ne permite să afirmăm că creația/creativitatea nu este un fenomen enigmatic, ci el se supune descrierii şi interpretării, monitorizării, verificării, valorificării şi evaluării. Astfel, din toate demersurile teoretice, făcute în anii '50-80 ai secolului al XX-lea în România, de o perspectivă deosebită este insuflat cel lansat de echipa de autori M.Gârboveanu,V.Negoescu, Gr.Nicola etc., care s-au expus, în special, pentru procedeele de influențare pozitivă a capacității creatoare, pentru ca persoana să poată stăpîni complexitatea mediului, intervenind *cu eficiență* dinamică în „rezolvarea problemelor şi în anticiparea evenimentelor” (G.Maria şi V.Negoescu). Este dovedit că omul poate fi creativ în orice gen de activitate. Actualmente, problema se reduce nu la un exercițiu creativ în domenii concrete ci, prin intermediul acelui sau altui domeniu, la formarea la elev a unei viziuni creative de geneză, adică de stăpînire a unei *arte creative*, valabile pentru oricare situație comportamentală. Se impune o educație centrată atît pe organizarea procesului de achiziție a informației

„a organiza sau reorganiza elementele cîmpului perceptiv” (N.Sillamy, 1983, 1996), cît şi pe *principiul creativităţii*, marcat prin autoorganizarea, autodirijarea, automanagementul adaptiv al persoanei la factorii interni-externi şi mediilor de activitate.

În plan educaţional, pedagogia rămîne a fi mult datorată fenomenului creativităţii, marcînd un impact cu problematica care, pînă la moment, desemnează încă multiple rezerve, care ar putea fi explicate prin următoarele demersuri:

- *creativitatea artistică* nu a devenit deocamdată o activitate, care ar concura la egal cu *activitatea reproductivă*;
- capacităţile creativ-artistice nu satisfac *trebuinţele şi necesităţile individuale*, mai ales la graniţa dintre copilărie şi adolescenţă;
- fenomenul creativităţii nu şi-a determinat opţiunea în dinamica personalităţii;
- creativitatea poate fi exersată doar în cazul, cînd nu este nevoie decît de o orientare diferenţiată a elevului, *plasat într-o situaţie* (C.Aubric, 1987) a domeniului dat;
- raporturile trebuie stabilite nu între genurile de activitate, ci între *creativitate şi personalitate*.

Imaginaţia şi cunoştinţele au nevoie de o relaţionare reciprocă, din perspectiva formării unei *personalităţi în schimbare*. Constituind un principiu fundamental, creativitatea vizează nu un gen de activitate oarecare, ci *acea capacitate generală* (G.Maria şi V.Negoescu), care determină productivitatea individuală a personalităţii în spaţiul educaţional şi social.

1.2.5. Principiul succesului

Succesul personal, în viziunea noastră, este dobîndit de persoană din contul propriilor eforturi şi nicidecum pe seama insuccesului sau datorită excluderii din spaţiul proactiv al opiniilor sau succesului altuia. În acest caz, predominantă rămîne a fi starea de *succes-succes*, care semnifică că de pe urma unei activităţi/acţiuni muzicale realizate individual sau în grup, nimeni nu este în pierdere. Contrar stării de *succes*-succes este cea de *succes*-insuccess, caracterizată prin *dorinţa de a obţine succes* în activitate prin oricare mijloace. Persoanele care acţionează conform paradigmei descrise, impun altora voinţa lor proprie, chiar şi atunci cînd acţiunile lor practice sau intenţionalităţile venite din interior sînt banale, false, lipsite de originalitate. Profesorul şcolar, fiind centrat pe o asemenea paradigmă, adoptă şi promovează, de regulă, o educaţie „comparată”, care rezidă în ocolirea

lumii interne a elevului şi valorii lui individuale. Libertatea autoaprecierii, bazată pe afectivitate, în consecinţă, face să se înrădăcineze în mintea copilului *o paradigmă elogiată:* „Sînt mai ager decît alţii,, „Cînt mai frumos decît colegii mei,, „Sînt un talent", „Sînt o vedetă" etc.

Constatăm că evaluarea muncii în cadrul educaţiei muzical-artistice se desfăşoară, de regulă, în formă *comparată*, conform paradigmei *succes*-insucces, ceea ce înseamnă că elevul *A* are succes pentru că elevul *D* nu are *succes* în activitatea concretă sau în activităţi diverse. O astfel de pedagogie acordă puţină atenţie *centrării* elevului pe paradigma *succes-succes*, orientînd-ul spre un comportament de *defensivă*. Evident, în asemenea situaţii, elevul caută să devieze de la eşecurile personale, mai cu seamă – de la aprecierile externe, iar în cele din urmă, se alege cu un refugiu în interior, pentru a-şi ocroti demnitatea personală. Am identificat că, acolo unde se menţine starea de *defensivă* personală, din procesul educaţional este exclusă creativitatea.

Un pericol formativ îl constituie situaţia pedagogică de *insucces-succes*. Elevii, cu o asemenea mentalitate, sînt nehotărîţi în propriile potenţialităţi. Aceasta este o cale directă spre complexare, care nu are un conţinut propriu-zis, ci numai o cauză. Implicarea pedagogică proiectată în lumea internă a persoanei, identificarea „fir cu fir,, a împrejurărilor şi situaţiilor, care au provocat „eliminarea" unei atitudinii pozitive, va stimula obţinerea rezultatului scontat. De regulă, cauza situaţiei descrise se ascunde în faptul că elevii sînt treptat izolaţi şi calificaţi drept persoane pasive, inapte pentru o creativitate artistică eficientă. Opiniile lor nu sînt acceptate de către profesor şi colegi, ceea ce ambiţionează formarea *propriei imagini,* care este de natură subestimativă: „Sînt un afon,, „Nu am talent,, „Nu am să reuşesc,, etc. Aceste comportamente sînt caracteristice, mai cu seamă, preadolescenţilor, care contestează sever oricare eroare acţională. Ei minimalizează posibilităţile sale reale şi dau dovadă de un caracter slab, generat de sentimentele *incombativităţii, incompetenţei, inconsistenţei, incongruenţei, inconsecvenţei.*

Paradigma de *succes personal* este una deosebită de cea a *succesului de grup*, deoarece prima este caracteristică nu tuturora, ci numai elevilor care se preocupă de propriul succes, ca parte componentă a *succesului public*. Evident, asemenea elevi se înscriu în categoria celor *proactivi,* deopotrivă cu categoria celora, care sînt centraţi pe principiul succesului public *succes-succes*. Ultimii înregistrează o eficienţă înaltă în cazul, cînd tendinţele individuale ridicate relaţionează reciproc avantajos cu tendinţele globale ale grupului. Este de menţionat că după paradigma de succes-succes,

cea de *succes personal* constituie şi ea un factor real în contextul unei educații muzical-artistice eficiente.

Categoria de *cantitate* constituie condiția şi forma obligatorie în structura unei calități a procesului de achiziționare şi schimbare. Însăşi noțiunea de cantitate determină acțiunea umană prin volumul resurselor investite în procesul de formare. Spre exemplu, în muzică acțiunea de intonare vocală a unei melodii implică prezența următoarelor resurse: *psihologice* (gîndire muzicală, auz muzical *timbral, melodic, armonic, de altitudine*; simț tonal; memorie muzicală; simț ritmo-muzical etc.); *fiziologice* (relaționare productivă dintre receptorul auditiv şi centrele de dirijare cu acțiunile aparatului vocal); *estetice* (abilitatea de a avea un gust elevat pentru frumos, a aprecia valoarea artistică). Succesul personal şi public în domeniul muzical-artistic poate fi de natură pozitivă şi negativă. Rezultatul muncii este pozitiv, dacă în procesul desfăşurării acțiunii s-a produs o anumită *schimbare calitativă, transformare pozitivă, ,,mutație favorabilă*,, [34, p. 5] sau dimpotrivă, rezultatul este negativ, dacă înregistrăm o stare de „*opoziție cu scop negativ-distructiv*” [ibidem.].

Principiul succesului personalității este raportat la legitatea de trecere sau *schimbare* a unei *cantități* într-o *calitate*. Între categoriile filozofice enunțate există o relaționare de interdependență şi de contrazicere. Calitatea nu poate exista fără o achziționare cantitativă şi viceversa. Unitatea de cuantificare a acestor două categorii şi intensitatea relaționării implică noțiunea de „măsură”. Măsura determină momentul de trecere a unei cantități într-o calitate sau mutației calitative a acțiunii individuale. Calitatea reprezintă o caracteristică integratoare a rezultatului acțiunii. Spre exemplu, expresiile: „elevul evoluează în calitate de interpret”, folosită cu sens practic sau: ,,evoluează în calitate de interpretant” - în sens teoretic, presupune rezultanta unei *calități,* obținute printr-o serie de exerciții, realizate anterior. Dacă admitem *succesul personal* drept ipoteză filozofică, atunci afirmăm că o atare ipoteză ar putea deveni un principiu, raportat la modelul epistemologic al cunoaşterii contemporane. Succesul elevului într-o activitate este exprimat, de regulă, printr-o *reuşită personală* sau *publică*, care coincide cu semnificația termenilor nominalizați în cazul, cînd „sistemul de referință la care se raportează <···> este ataşat unui anumit individ” [34, p. 6]. În ipoteza *sistemului de referință* se înscriu valorile culturale, standardele eticii comportamentale etc. Raportate la valorile social-culturale ale mediului, la tendințele individuale şi scopurile finalităților educaționale, subiectul acțiunii îşi verifică propriul potențial, îşi proiectează imaginar resursele fizice şi spirituale, necesare pentru realizarea scopurilor secunda-

re şi finale ale procesului. Raportul dintre ceea ce s-a obţinut şi ceea ce s-a consumat, constituie randamentul eficienţei succesului, care este calculat prin formula: $E = S : C = E^n S_1 : E^n{}_1 C_1$; unde: E – eficienţa; S – scopul final, suma S^n; C – consumul global (suma consumurilor elementare); E^n – eficienţele particulare.

Succesul constituie acea stare de satisfacţie, care stimulează persoana, îi multiplică puterile, siguranţa pentru a tinde spre o manifestare amplă şi continui.

Această judecată ne conduce spre o altă problemă – cea a *cunoaşterii de sine*, pe care H.Ey o ramifică astfel: *cunoaşterea sau percepţia de sine*, *imaginea de sine*, *evaluarea şi aprecierea de sine* (H.Ey, 1998). *Percepţia de sine* este un scop examinat în termeni genetici, de mediu şi educaţionali.

Cunoscînd lumea prin intermediul activităţii, *Eul* se cunoaşte pe sine însuşi, îşi formează *imaginea de sine*. Factorul *sinelui* poate avea un caracter pozitiv sau negativ, în funcţie de natura proceselor de autoapreciere, adică care decurg cu un semn supraestimativ sau cu un semn subestimativ. Natura autoaprecierilor diferă de la o vîrstă la alta, de la o persoană la alta. De exemplu, autoaprecierea succesului sau insuccesului personal la şcolarii mici poartă un caracter obiectiv, pe cînd la adolescenţi autoaprecierea succesului a unei şi aceleiaşi acţiuni este mult subiectivă.

Principalul, însă nu unicul factor care angajează tendinţa elevului spre un **scop-imagine,** de performanţă într-un domeniu, este *insatisfacţia* interioară, raportată la succesele altora. Tensiunea unei asemenea insatisfacţii creşte odată cu creşterea eficienţei personale. Succesele personale ale elevului, de exemplu, în interpretarea vocală, trezesc insatisfacţie pentru starea de lucruri în activităţile similare, declanşînd tendinţa de a evolua cu succes în interpretarea instrumentală, receptarea şi comentarea mesajelor muzicale, improvizarea şi compunerea muzicii. Deşi gradul unei tensiuni de insatisfacţie diferă în dependenţă de vîrsta, mediul, formele de iniţiere, totuşi, esenţială, în context pedagogic, este „libertatea de a opta" [89, p. 57].

Opţiunea constituie cheia cu ajutorul căreia găsim ieşire din orice situaţie. Nereuşita într-o activitate poate fi compensată printr-un alt succes. Determinarea cauzei efectului negativ, permite a exclude insuccesul în acţiunea dată sau acţiunile similare. De exemplu, elevul a depus o muncă enormă în activitatea *A*, însă rezultatul nu satisface aşteptările. Acestuia nu-i rămîne decît să opteze pentru o activitate similară *B*, fiindcă energia consumată de activitatea *A* nu se pierde, ea poate avea efect pozitiv pentru activitatea *B*. Similar este şi efectul influenţei inverse. În acest context, deopotrivă, este nevoie de a opta pentru activităţile *C*; *D*; Z^n, care ar avea

efectul dorit pentru activitatea *A*. Astfel, *opțiunea* face elevul sau profesorul mai sigur. „Cu cît sfera noastră de activitate şi de atingere este mai strîmtă, - menționează A.Schopenhauer, - cu atît sîntem mai fericiți; cu cît este mai largă, cu atît sîntem mai expuşi la nelinişte şi la supărări” [222, p. 145].

Domeniile muzical-artistice pot influența subiectul pe cale directă, conform formulei de scurtcircuit, sau pe cale indirectă: *creație muzical-artistică – profesor – elev*. Venind în contact cu lumea imaginilor artistice, conştiința caută să acorde acestora statutul existenței reale. Arta, deşi este inspirată din realitate, nu este o dublare, o copiere a ultimei. Puterea transferului din real în spiritual, din starea de „a exista” în starea de „a fi în schimbare”, constituie principalul postulat al mişcării „înspre***”***. Există lumea materială, obiectivă, fără conştiință, însă este cu neputință să existe o lume spirituală fără „realitatea artistică”, care stimulează atitudini, eforturi, influențe cu o semnificație **„**dinspre*”*. Principiul succesului muzical-artistic atestă o relaționare reciproc avantajoasă cu categoria *timpului*, care este concepută ca „unul în raport cu altul” [113, p. 277]. Dacă admitem că succesul persoanei în domeniul muzicii se desfăşoară în timp, iar de la o persoană la alta timpul curge altfel, atunci este nevoie de a stabili punctul *A* de la care pornim şi punctul destinatar *B* spre care intenționăm să ajungem, fiindcă „relativitatea însăşi este relativă, căci ea are la bază repere absolute” [ibidem.] În fiecare acțiune a elevului putem stabili anumite repere absolute, elemente specifice, care ne permit să privim procesul de desfăşurare şi rezultatul acestuia nu doar în mod *liniar*, ci în termeni de reversibilitate, ocolire, reluare, suprapunere, interferență etc. În acest sens, cauzele succesului-insuccesului trebuie căutate în modalitățile de cuantificare a resurselor fizice şi spirituale a persoanei, care amplifică tensiunea psihologică dintre constanta inițială şi „traiectoria” operațiilor concrete. Evaluarea succesului personal şi al altora are loc în baza imaginilor actuale, celor formate în trecut şi celor de viitor. Prin manevrarea în timp şi spațiu, obținem o performanță viabilă printr-o mişcare liniară, care nu ar fi lipsită de selectivitate, dezaprobare, discriminare, reconstruire, renovare. Tocmai de aceea, în sens pedagogic, necesită a fi examinate datele despre determinantele activității unei persoane prin modalitățile sistemice de organizare şi orientare a acesteia cu referire la un *model circular*.

Succesele elevului sînt concepute drept echivalențe ale unor rezultate înregistrate la finele ciclurilor de studiu. Însă a reduce succesul numai la etapele finale ale educației (sfîrşit de semestru, sfîrşit de an şcolar), înseamnă a exclude continuitatea. Succesul îl înregistrăm, deasemenea, în contextul bilanțului la însuşirea unei teme, unor operații. Succesul real, ca-

re are efect integrațional asupra activității, produsului acesteia şi a personalității, este acela care se face văzut şi care se menține în dinamică, care este clădit în baza realizării aptitudinilor muzical-artistice şi calităților de personalitate ale elevului. Cu alte cuvinte, succesul constituie un act de *săvîrşire*, un act de *schimbare*.

II. FUNDAMENTELE METODOLOGICE ŞI PRAXIOLOGICE ALE EDUCAȚIEI MUZICAL-ARTISTICE MODERNE

2.1. Valoarea modelelor comportamental-artistice a elevilor

După cum menționam anterior, cît de mult nu am strădui în direcția elaborării noilor concepte educaționale, nici untr-un caz nu vom obține rezultatele necesare, pînă cînd nu vom dispune de o praxiologie educațională *receptiv-inovațională* (şi nu una formală), care ar avea propria sa formă şi propriul său conținut. Asemenea prsaxiologie o caracterizăm prin aceea că practicianul implementează *creativ* demersurile teoretice şi *generează noi modalități* de funcționare eficientă a procesului educațional. În această ordine de idei, expunem un grupaj de modele comportamental-artistice, elaborate teoretic şi instrumentate metodologic şi praxiologic.

a. **Modelul comportamentului simbolist-artistic (*MCSA)*. Modelul latent *(MCL)*.**

Elevul, fiind antrenat în diverse activități muzical-artistice, meditează, trăieşte sentimente profunde sau mai puțin profunde, care, de regulă, sînt ascunse de văzul altora. Autorul acțiunii este unicul observator şi apreciator al randamentului resurselor investite în proces. Elevul acceptă sau respinge, supraestimează sau subestimează comportamentele sale „simboliste”, receptate din operele de artă şi care ar putea să aibă loc, dar care, deocamdată, persistă într-o stare de aşteptare, într-o formă *tacită*. Asemenea stare comportamentală este una imaginară, care angajează resursele elevului la nivel de *intenționalitate*. Modelul în cauză atestă atît exponente pozitive, cît şi exponente negative. Despre tehnica de verificare a dinamicii de schimbare, conform *modelului comportamentului simbolist-artistic* vom reveni în compartimentul IV**.**

Elevul însuşeşte experiențe muzicale, însă nu le demonstrează tot atunci prin acțiuni practice. Comportamentele elevului poartă un caracter *latent*, care nu au loc în prezent, însă care ar putea să se manifeste în orice moment oportun. Încadrat fiind în acțiunile muzical-artistice, elevul achiziționează în mod sistemic cunoştințe şi capacități specifice domeniului pe cale de imitare, lectură, percepere, interpretare, care sînt considerate drept *capacități ipotetice, de viitor*. Elevul întreprinde acțiuni concrete doar în cazul cînd consideră că acele sau alte capacități trebuie să fie demonstrate în public. La prima vedere, se pare că comportamentele *simboliste şi la-*

tente sînt identice. În realitate, între ele există diferențe, şi anume, *MCSA* atestă o arie redusă în termeni de timp, fiind utilizat în contextul unei meditații, reculegeri imagistice. *MCL* se desfăşoară *latent*, pe neobservate, timp îndelungat.

Rezultatele formative ale *MCL,* în multe privințe, sînt dificil de prognozat şi de evaluat. Necătînd la faptul că comportamentul muzical-artistic latent este „închis" pentru aprecierile externe, totuşi, există chei pentru „deschiderea" acestei categorii de elevi. Prima cheie se reduce la aceea că elevii prezintă beneficiile individuale în public, ei înregistrează schimbările ce au loc în perioada care desparte ciclurile comportamentale. A doua cheie este aceea că profesorul caută să cultive la elevi *deprinderea proactivă* de autoobservare, de autoevaluare. Rezultatele, înregistrate în urma unor asemenea comportamente, în marea sa majoritate, sînt mult mai eficiente decît rezultatele înregistrate de pe urma evaluării secvențiale. Circa 85% din eşantionul de elevi cu comportament latent este predispus pentru dezvoltarea simțului critic, autocritic şi tendinței spre schimbare, cu condiția că profesorul va instrumenta praxiologic acțiunile „tacite" ale elevilor.

Opțiuni: a) elevul este conştient de faptul că potențialitățile sale, în contexte anumite, sînt sub nivelul acceptat; b) actul co-participării *activ-tacite* la acțiunile realizate în comun, oferă ocazii egale de evoluare în orice moment oportun; c) succesul este cu atît mai înalt, cu cît curba efortului elevului în *MCL* este mai durabilă, iar paşii acționali - mai insistenți.

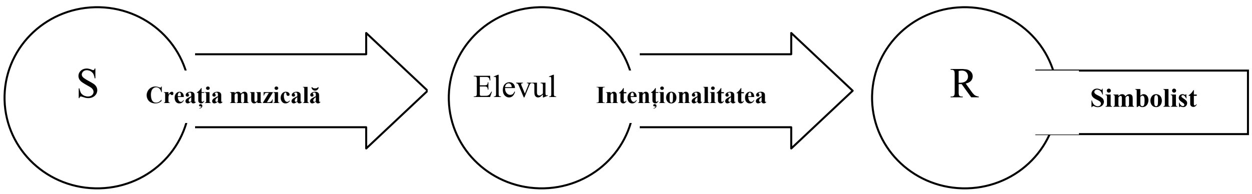


Figura 2.1.1. MCSA şi MCL

b. **Modelul schimbării atitudinii artistice** ***(MSAA)*** **şi comportamentului dinamic** ***(MCD)***

MSAA vine în strînsă interacțiune cu *MCSA* şi presupune o comportare exprimată prin *atitudini* parvenite din interioritățile persoanei şi calificate, în sens educațional, drept adjective care invocă o anumită schimbare calitativă în creştere, şi anume: *discordant* **(Ds)** → *elegant* **(El)**, *ezitat* **(Ez)**→ *consecvent* **(Cs),** *arhaic* (**Ah)** → *artistic* (**Ar)**. *MSAA* se referă, în special, la însuşirea cunoştințelor, formarea experiențelor prin imitație. Accentul principal este pus nu pe aplicarea imediată în practică a cunoştințelor şi capacităților, ci pe *competențele* elevului de *a opta*, stimulate fiind de va-

lorile individuale. *MSAA* implică *opțiunea libertății*, care oferă elevului posibilitatea de a acționa în conformitate cu propriile interese şi scopuri, pentru a înfăptui sortimentul. Expunem variante de deschideri comportamentale:

a) **Ds → El** între operațiile acțiunilor muzical-artistice:

- *intelectuale* (memorarea cunoştințelor din domeniul muzical-artistic ↔ evocările verbale; analiză ↔ sinteză; diferențiere ↔ integrare etc.);

- *intenționale* (efort ↔ efect; proiectare/planificare ↔ realizare; „cadența personală" (E.Zamfir) ↔ deviația tempo-ului acțiunii muzical-artistice);

- *afective* (siguranța emoțională ↔ reacționarea reală; asentimentul de a reacționa ↔ impactul răspunsului aşteptat etc.);

b) **Ez → Cs:** 1) *la nivel intelectual:*

- a fi neîncrezut → a fi sigur (în concluziile proprii);

- a fi nehotărît → a fi hotărît (în luarea deciziilor);

2) *la nivel intențional:*

- a fi nehotărît → a fi hotărît (în întreprinderea acțiunilor independente);

- a sta la îndoială → a fi sigur (în obținerea efectului acțional);

3) *la nivel afectiv:*

- a fi silit de instrucțiuni, a fi închis → a promova opțiunea proprie, a fi deschis;

- a sta la îndoială → a da prioritate riscului (în afecțiunile muzical-artistice).

Despre modalitățile de cuantificare comparativă a variabilelor *MSAA* revenim în dimensiunea experimental-aplicativă a cercetării**.**

MCD reprezintă un act de trecere de la o capacitate muzicală manifestată *în interior* la o capacitate demonstrată şi acceptată în procesul evolutiv al acțiunii elevului. Comportamentul *dinamic,* de data aceasta nu mai este unul latent, deoarece se desfăşoară în mod instantaneu, iar probele manifestărilor publice sunt verificate de experți externi. Oricare comportament de natură dinamică, mai ales, în demeniul educației muzical-artistice trece printr-o fază latentă.

<u>Administrare.</u> MCD implică evidențierea unui şir de variabile cogniv-acționale, specifice domeniului, la nivel de *stimulare* (factori externi) şi la nivel de *intrastimulare,* bazate pe efortul individual: *a) reacționarea* emoțional-intelectuală prin outputuri originale la conținuturile muzicale puse în percepție, interpretare, creație; *b) metaforizarea* mesajelor muzical-artistice prin secvențe literar-artistice; *c*) *modelizarea* situațiilor artistice adecvate celor identificate în creațiile muzicale;

d) elaborarea „hărților cognitive” care ar facilita determinarea scopurilor, sarcinilor, expectanțelor în formarea răspunsurilor la stimulii artistici; *e) sistematizarea* stimulilor externi şi categorizarea acestora adecvat limbajului muzical şi standardelor culturale; *f) organizarea* serială a conținuturilor, formelor, genurilor muzical-artistice.

Stimularea şi direcționarea elevilor, conform *MCD,* este expusă în capitolul IV**.**

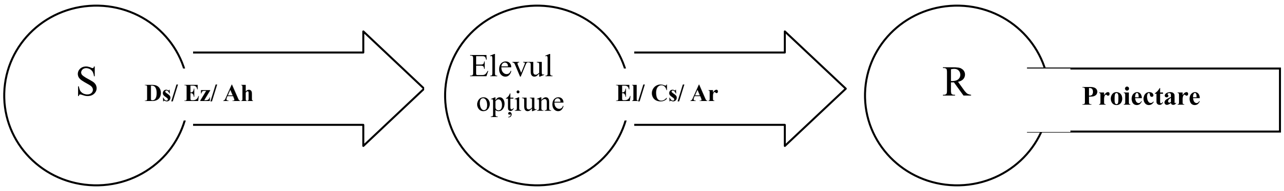


Figura 2.1.2. MSAA şi MCD

***c.* Modelul** ***influenței din exterior* (*MIE) şi influenței din interior (MII),* schimbării prin acțiuni specifice (*MSAS*).** În realizarea şi verificarea experimentală a *MIE şi MII* au fost luate în considerare ideile *Modelului teoretic* a Educației muzicale, realizat de I.Gagim: „*Definirea Educației muzicale → Epistemologia → Teleologia → Axiologia → Teoria → Metodica → Praxiologia”* (126, 127).

Necătînd la faptul că fiecare sferă a sistemului nervos uman are propriul său centru (gîndire, imaginație, motivație, voință, acțiune), nici unul din ele nu funcționează izolat, inerent, ci numai în mod coerent, durînd un spectru de acțiuni dinamice. Traiectoria pulsantă a conştiinței, care „ este peste tot şi nicăieri” [119, p.209], cunoaşte următoarele grade de manifestare: înalt, de „reacționare” şi mai puțin înalt, pe care îl numim „stare de aşteptare”.

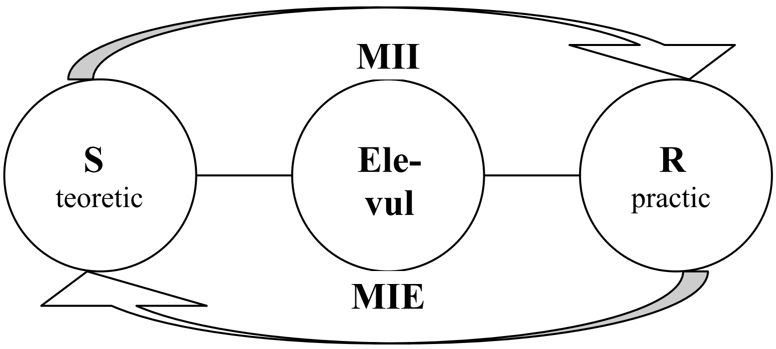


Figura 2.1.3. MIE şi MII

De exemplu, în acțiunile de percepere-interpretare a ritmurilor omogene, care puțin diferă între ele, conştiința face să scadă vigilența, ceea ce „desincronizează” multiple centre senzorio-dinamice, trecînd la un strat

afectiv introvert. Decentrarea energiilor conştiinţei angajează în acţiune centre noi, aflate în „stare de repaus”, care amplifică alte centre importante de coordonare cu *imaginaţia, voinţa, motivaţia*.

La primul nivel de funcţionare a conştiinţei muzicale persoana caută nu numai să reacţioneze la forţele universului (vibraţia, atracţia, timpul, spaţiul), ci să vină cu ele în interacţiune, adică *să le audă, să le cunoască, să le simtă, să le organizeze* ca pe o *lume a propriei sale fiinţe*, trăită, legată de corp, de gîndire şi care, fiind luate în ansamblu, formează un „centru vibraţional” cu multiple centre rezonatoare a aceluiaşi corp, aceluiaşi spaţiu intern, dotat cu *auz intern, cu simţiri, cu presimţiri şi reprezentări.* Circuitele de reverberaţie a centrelor mentale la vibraţiile universului, inclusiv, la vibraţiile muzicii, pun în funcţie fenomenele legate de organizarea trăirii, a conştiinţei pe plan orizontal, cu rolul de „a ordona prezentul” şi de „a organiza conştiinţa într-un cîmp structurat de actualitate şi de actualizare” [119, p. 216].

Al doilea nivel**,** de schimbare are loc pe un plan vertical, care ar funcţiona la un grad superior primului, adică cel de asigurare a unui vigilent control, „cu nuanţa registrului (S.Marcus, 1994), prin care conştiinţa ar stabili *ordinea unei temporalităţi* măsurate de realitatea prezentului şi ar lua în seamă fluxurile comportamentale produse pe neaşteptate. Ultima judecată are o atribuţie indiscutabilă în contextul educaţional, mai ales, din perspectiva organizării şi reglării conştiente a pulsaţiilor emoţionale, centrărilor valorice, *temperate* cu o *deschidere spre* arta trecutului-prezentului-viitorului, realizate conform entităţii *lumii interne*.

Al treilea nivel încununează cîmpul unei conştiinţe muzicale a *MSAS*. Însă comunitatea a trei niveluri descrise poate fi acceptată ca un construct complet în cazul dacă procesele ce au loc aici sînt susţinute de centrele *memoriei, gîndirii şi voinţei* cu tinderi intenţionale spre organizarea informaţiilor muzicale şi, totodată, proiectarea mijloacelor şi căilor de evoluare comportamentală întru *succesul personal*. Între toate trei niveluri ale conştiinţei muzicale există o relaţionare de conlucrare agilă, „nuanţa comuniunii” (S.Marcus, 1980) în folosul *Eului* prin angajarea în proces de eforturi imense. Rezultatele diagnosticării elevilor claselor gimnaziale, în activităţile muzical-artistice, demonstrează că majoritatea acestora (90%) cu greu reuşesc să depăşească comportamentele de gradul al doilea, nemaivorbind de depăşirea gradului al treilea (din exterior spre interior), adică de ***formare a personalităţii în schimbare continuă***.

În viziunea noastră, proactivitatea artistică este mai mult decît un factor al dezvoltării muzicale propriu-zise, deoarece ea este un factor al dez-

voltării personalității, orientate spre un comportament adecvat exigențelor social-culturale. Dacă creierul este „organul creator” a ceea ce numim printr-un cuvînt „existență umană”, „spirit uman”, iar conştiința este produsul creierului, atunci rezultă că conştiința constituie ***facultatea managerială*** a activității creierului şi reflecțiilor comportamental-adaptive. **Acțiunea de reproducere vocală a intonației muzicale** *(ARVIM)* este considerată drept sinteză a componentelor psihice: *voință, imaginație, conştiință* – atît de mult necesare elevului în realizarea calitativă a acțiunii din prezent şi acțiunilor de viitor.

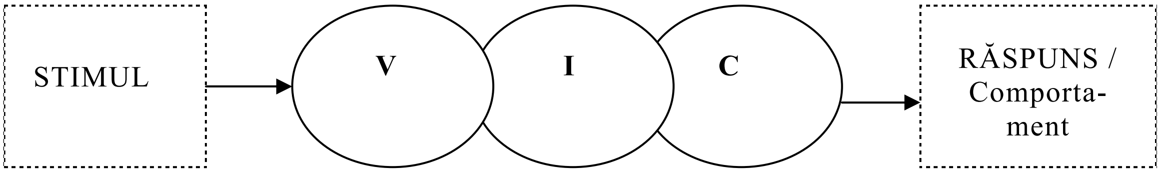


Figura 2.1. 1. MSA

Reproducerea unei intonații constituie pentru memorie, deopotrivă cu sunetele auzite la moment, evocarea sunetelor memorate în trecut pe cale genetică şi pe cale educațională. Noțiunea „reproducere muzicală” nu este decît o acțiune practică, deoarece, în esență, ea ascunde „particularul”, „autosul”, adică *sinele* care neapărat *alterează* la „intonația model”, „puantele timbral” [304, p.177], „asigurate de către munca eficace a coardelor vocale” [ibidem.]. Reproducerea înseamnă *a reda exact*, *a înfățişa ceva cu fidelitate*, deşi tot ce este posibil, ca aceste opțiuni să nu depăşească mai mult decît scopul, motivul acțiunii reproductive. Cauza situației trebuie căutată în natura *necesității* elevului de a extinde *mediul* său de comunicare şi puterea de influență asupra altora. Energia internă, acumulată pe parcurs, trebuie să fie consumată în acțiune, însă nu în una oarecare, ci în acea acțiune care asigură persoanei **succesul** real.

Dacă în practica şcolară, indiferent de termenologia utilizată şi conceptele raportate la acest aspect, se strădue în direcția respectării unei anumite ierarhizări a materiei de studiu, conform principiilor didactice, atunci în privința celorlalte categorii **educaționale** (obiective, metode, acțiuni, scopuri etc.), o ierarhizare similară ar avea, mai degrabă, un caracter formal, conjunctiv, deoarece ultima este un proces supus condiționărilor sociale.

Eficientizarea procesului de schimbare dinamică a elevului o evidențiem prin:

-*obiectivele* ce se referă la treapta inferioară a procesului educativ (ora de curs);

-*scopurile* cu rol intermediar, adică cu referire la ciclurile educative (teme, cursuri), care servesc drept puncte de legătură dintre *obiective şi finalităţi*;

-*finalităţile* care invocă o filozofie a educaţiei din interesarea directă a societăţii contemporane.

d. Modelul *impactului efectului aşteptat* (*MIEA)*

scoate în relief aspectele legate de instrumentarea managerial-pedagogică a traseului acţional, începînd cu proiectarea şi terminînd cu obţinerea rezultatului final. În timpul proiectării acţiunii, deciziei de a acţiona profesorul şi elevul înaintează scopuri superioare posibilităţilor reale de manifestare individuală. Intenţiile actorului procesului acţional, de a tinde spre un nivel superior celui în care se situează la moment, pot fi explicate prin necesitatea de a extinde priza de influenţare a împrejurărilor. Fiind conştient de obiectivele avansate ale acţiunii, elevul, evident, este obligat să expecteze achiziţiile experienţiale de care dispune la moment în domeniul dat, pentru a angaja noi resurse, care ar contribui la intensificarea efortului necesar cauzei de realizare cu succes a lucrului început. Funcţionarea *MIEA* în formatul descris mai sus ar fi unul ideal. Însă în practica educaţională, frecvente sînt cazurile cînd obiectivele spre care tinde elevul/profesorul nu sînt asigurate din punctul de vedere tehnologic şi psihologic, fapt care conduce la impactul efectului muzical-artistic aşteptat cu cel care a fost obţinut în realitate.

Repere de angajare: a) *de natură teoretică:* a.1) intenţii raportate la potenţialităţile reale; a.2) proiectare expres a evenimentelor de viitor; a.3) judecăţi anticipative cu concluzionări temeinice;
a.4) modelizări imagistice a situaţiilor-întrebări; a.5) expectarea factorilor pozitivi şi negativi ai modelului de acţionare; b) *de natură practică:* b.1) realizarea graduală a acţiunii propriu-zise; b.2) intrastimularea şi autoevaluarea transparentă; b.3) verificarea randamentului prin raportarea efectului final la demersurile iniţiale/de start; b.4) conservarea operaţiilor reuşite pentru situaţiile acţionale de perspectivă recentă.

e. Modelul *comportamentului standardizat* (*MCS)* şi *comportamentului convergent (MCC)*

MCS presupune manifestarea capacităţilor individuale în mediul educativ nu în mod arbitrar: „Realizez atîta, cît pot şi cum pot”, ci în conformitate cu anumite standarde, adică: „Realizez atîta, de cît este nevoie şi cum cer rigorile”. Cu alte cuvinte, standardele educaţionale permit elevului să ra-

porteze nivelul capacităților personale, manifestate dinamic, la scopurile educaționale acceptate. În condițiile EMA obiectivele formării la elevi a unei culturi spirituale înalte, cu care persoana ar putea să compare capacitățile disponibile, în calitate de standarde comportamentale, rămîn a fi criteriile: *etice, estetice, morale*, puse în conținuturile creațiilor muzicale, în comportamentele personajelor artistice. Din perspectiva formării unei personalități proactive se impune elaborarea *standardelor opționale* pentru posibilitatea de a *alege* din produsele de existente acelea care ar satisface optimal obiectivele educaționale. Opțiunea elevului, capacitatea lui de a alege comportamentul idealizat, în egală măsură, se referă la finalitățile unei acțiuni şi la tehnica de variere a mijloacelor comportamentale propriu-zise. Conform modelului *standardelor* sau *modelului grilei*, receptarea fenomenelor muzical-comportamentale constituie un fel de *tipar*, care indică relații de asemănare între situația reală şi imaginea acesteia.

Actualmente, lipsesc studii teoretice sau elaborări metodice, care, în mod special, s-ar referi la identificarea unor tehnologii şi tehnici alternative celor curriculare, chemate să depăşească formula liniară „S – C” (stimul – comportament), care ar conduce la lansarea noilor strategii de rezolvare a problematicii şi explorării experimentale a acesteia prin paşi reali. Între teorie şi praxiologie ar trebui să existe relații de concordare pe verticală şi pe orizontală. Concordanța pe orizontală presupune funcționarea de bun acord dintre demersurile teoretico-metodologice şi realizările practice a acestor demersuri, pe de o parte, şi verificarea strategiilor teoretice de pe urma corectărilor de ordin productiv-progresiv pe care le înregistrează experiențele praxiologice. Relaționarea dintre teorie şi praxiologie pe verticală presupune orientarea *factorului educațional* şi factorilor integrativi (individual, muzical-artistic) spre formarea unui stil *proactiv, centrat valoric, introdeschis, situat în noutate şi în succes*.

Tehnica de verificare a *MCS* este expusă în Tabelul 4.2.9

Opțiuni: a**)** acționare sau îngăduire/eschivare; b**)** proiectarea independentă a acțiunii sau imitarea/copierea acesteia; **c)** acționare deschisă sau închisă; promovarea riscului sau urmarea traseului verificat; d**)** solicitarea şi stipularea succesului sau insuccesului.

MCC are la bază prescrierile *Eului*, *conştiinței de sine,* care fac ca toate sau majoritatea secvențelor instructive să fie orientate de către elev în punctul de intersecție a polilor determinativi ai existenței. *Tendința* de a se centra pe anumite valori şi standarde impune elevului următoarele scopuri-extreme: a) a reține atenția asupra lucrurilor elementare; b) a face un studiu de aprofundare în fenomenele muzicale; c) a se centra pe acțiunile cu

caracter teoretic; d) a se centra, în exclusivitate, pe acțiunile cu caracter practic. Pe elevul cu un *comportament convergent* îl interesează: „să formeze deprinderea de...”, „să perceapă sensul, esența a ...”, „ să pornească de la ...”, „să ajungă la ...” etc. Comportamentul vizat, deşi centrează valoric acțiunile elevului, nu exclude faptul aplicării strategiilor de *diferențiere* a ultimelor cu scopul explorării, în mod special, a numeroaselor elemente de operaționalizare întru eficientizarea AMA. În paşii inițiali ai comportamentului său elevul tinde să stabilească tangențe comune cu standardele finaliste, căutînd să conceapă „în mic” un „ceva mare”, în „elementar” – „esențialitatea” unei valori culturale semnificative. *MCC* relevă nu numai resursele procesului instructiv, ci pune în *mişcare activă* elevul cu tendințele sale spirituale spre un *comportament terminal* dorit. Fixarea începuturilor comportamentale, raportate la elementele-standarde în oricare domeniu educațional, dar mai cu seamă, în cel muzical-artistic, constituie o problemă de mare perspectivă formativă, în cadrul şcolar primar şi gimnazial. Comportamentele proactive (latent, dinamic, convergent etc.) se deosebesc de alte comportamente prin existența dualismului între factorii de personalitate, ceea ce înseamnă că în procesul unei educații pentru *schimbare* elevul are posibilitatea de a se transfera dintr-o stare comportamentală inferioară în una superior calitativă.

f. Modelul *fluxurilor şi refluxurilor* comportamental-artistice (*MF/RCA)*

înregistrează 8 paradigme comportamentale:

a) *fluxuri şi refluxuri cu indici pozitivi*: elevul înaintează obiectivul şi tot atunci îl relizează;

b) *fluxuri şi refluxuri cu indici negativi*: elevul înaintează obiectivul, ştie ce trebuie să facă, însă influențele comportamentului altora nu-i permit să realizeze proiectele/inițiativele personale;

c) *fluxuri ascendente cu stingere bruscă*: elevul promovează o înaltă abnegație, însă instabilitatea internă face ca curba efortului tot atunci să cadă brusc;

d) *fluxuri şi refluxuri cu indici pozitivi şi negativi*: elevul nu este sigur în ceea ce planifică şi în ceea ce realizează, adică acționează “la nimereală, la gîci”;

e) *fluxuri pulsante cu indici pozitivi*: operațiile acționale nu sînt continui, însă ferme;

f) *fluxuri pulsante cu indici negativi*: operațiile acționale nu au o continuitate şi nu sunt ferme*;*

g) *fluxuri latente cu indici pozitivi*: deşi acţiunea se desfăşoară într-un ritm lent, rezultatul este asigurat; h) *fluxuri latente cu indici negativi*: acţiunea se desfăşoară într-un ritm domol şi fără expectanţă.

Din paradigmele descrise remarcăm că proactivitatea muzicală denotă diferite grade de centrare a energiei, atît prin indici pozitivi, cît şi prin indici negativi. Termenul „negativ”, în cazul de faţă, îl precăutăm nu cu sensul de reactivitate sau neacţionare, ci drept *stare de refugiu*. De exemplu, varianta *a* ne reflectă existenţa unui echilibru între capacitatea internă a elevului de a influenţa asupra situaţiilor externe (MCII). În legătură cu aceste observaţii, conchidem că odată cu creşterea numărului de implicaţii-feedback *negative,* creşte numărul implicaţiilor defensive cu indici *pozitivi*. Răspunsurile de apărare (la creaţiile nonvalorice) atestă o forţă şi o rezistenţă susţinută de necesitatea devansării individuale. Principala sursă a implicaţiilor în procesul feedback o constituie experienţa individuală a persoanei concrete. Varianta *b* reprezintă o acţiune cu efecte exterioare, influenţată de comportamentul altora (MCIE). Varianta *c* remarcă despre o instabilitate considerabilă în plan interior şi în plan exterior. Varianta *d* este caracteristică persoanelor care nu sunt sigure nici în opţiunile sale, nici în opţiunile altora. Varianta *e* o atribuim elevilor care nu refuză să participle la anumite operaţii acţionale, însă tot atunci se eschivează de la ele, nu duc la bun sfîrşit acţiunea începută. Varianta *f* semnalizează starea unui dezechilibru dintre starea internă şi cea externă. Această categorie de elevi atestă un nighilism total asupra demersurilor teoretice şi o negare completă a învăţămintelor experienţiale. Varianta *g* caracterizează elevii care întîmpină dificultăţi considerabile în realizarea unei activităţi, însă ei depun toate eforturile pentru a înfrunta greutăţile de ordin subiectiv-obiectiv. Varianta *h* pune în gardă toţi factorii procesului educativ, creînd o situaţie dificilă. Verificarea experimentală a *MF/RCA* este expusă în Tabelul 4.2.12.

g. Modelul *circular* (*MC*) şi modelul *liniar* (*ML*).

Oricare răspuns (comportament) la stimulul (stimulii) care declanşează activitatea elevului poate fi calificat în termenii modelelor *MC* sau *ML*. MC presupune monitorizarea stimulului–cauză de către toate sau majoritatea organelor de receptare şi a conştiinţei, apelînd la experienţa propriei sale fiinţe, în timp ce *ML* abandonează componentele descrise, limitînduse la componentele: afectivităţii, efectelor externe, momentelor secundare, operaţiilor - toate aduse la o stare de automatism. Dacă elevul trece cu vederea cel mult trei componente ale *MC*, atunci acţiunea sa înclină spre un model liniar.

Comparînd ambele modele la nivel teoretic, conchidem că *MC* necesită o atenție deosebită, deoarece deschide perspective progresive în promovarea unei *EMA proactive*. Prin asemenea educație înțelegem un *micromediu* al persoanei care conține multiple elemente comune *mediului social* şi *mediului educațional*, deoarece primul se află în corelare continuă cu al doilea mediu şi, suferind anumite schimbări, caută să ocupe noi poziții, să cucerească noi urcuşuri în dinamica procesului de formare. Acțiunea de natură circulară, de „rondo”, este determinată de caracterul motivului activității propriu-zise. Identificarea şi caracterizarea motivului, imboldului care face ca o persoană să acționeze, are importanță pentru oricare domeniu însă, o deosebită semnificație, motivul capătă în activitățile muzical-artistice. Comparăm aceste modele, la nivel teoretic, pentru a constata care din ele cere o atenție deosebită şi care model deschide noi perspective în contextul promovării unei educații proactive.

Conținutul componentelor *MC*:

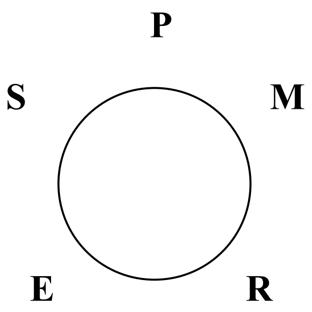
S – *motiv/scop/interes/analogie;*

P – *plan/hartă/schiță/presupunere/descrierea mersului/conceptualizare;*

M – *situațiilor/imaginilor/părerilor/judecăților/opțiunilor;*

R – *interpretare/exersare/perfecționare/aplicație/combinare/recombinare;*

E – *verificare /evaluare/ suprapunere/ raportare/ reflectare asupra propriilor rezultate.*



→ **S**timul → **P**roiect → **M**odelizare → **R**ealizare → **E**fect

1. ***S*** P M R E 2.1. ***S*** P M R E
2. ***P*** M R E S 2.2. ***P M*** R E S
3. ***M*** R E S P 2.3. ***M R E*** S P
4. ***R*** E S P M 2.4. ***R E S P*** M
5. ***E*** S P M R 2.5. ***E S P M R***

Ciclicitatea modelului circular este următoarea: ***S***PMRE → ***P***MRES → ***M***RESP → etc. În AMA aceasta este determinată de următoarele niveluri:

a) nivelul de operare cu componentele *interne/externe* ale AMA;

b) nivelul de organizare a procesului de acționare propriu-zisă;

c) nivelul abilității de a acționa creativ/deschis (cu intenționalitate, putere, risc);

d) nivelul potențialului individual de orientare în situație, de anticipare a efectelor acțiunii.

Despre *tehnicile de desfăşurare şi evaluare a MC* a se vedea Tabelul 4.2.13.

Spre deosebire de MC, *ML* orientează elevul/profesorul spre un comportament muzical-artistic bazat pe efecte exteriorizate, deseori, fiind cu un conținut superficial.

Subiectul procesului de instruire are nevoie de obținerea informațiilor despre schimbările cantitative care deja au avut sau care vor avea loc în performanțele de viitor. La toate acestea, fiecare persoană mai are nevoie de aşa-numita *corecție a erorilor* individuale, care constituie un factor de etalonare a cunoştințelor despre rezultatele acționale. Corecția erorilor este o necesitate instinctivă, proprie oricărui individ, care o explicăm prin starea de competiție subiectivistă dintre două persoane, de comparație a unuia cu celălalt. Introspecția propriilor succese şi autoevaluarea în comparație cu succesele altora crează sentimente de satisfacție, de bucurie sau dimpotrivă, poate trezi sentimente de insatisfacție. Persoanele volitive sînt în impact cu situația de insucces şi manifestă un activism acțional-anticipativ, în timp ce persoanele cu o voință slabă se împacă cu situațiile de insucces. Acceptarea sau trecerea cu vederea, ce este acelaşi lucru, de către pedagog a insucceselor personale, de la caz la caz, întăreşte în conştiința elevului un stil reactiv (ex., „Fie ce o fi", „Aşa mi-e dat"). Elevii, care dau dovadă de un stil reactiv, au nevoie de o stimulare motivațională specială. În literatură asemenea motivație este abordată cu semnificația ***motivația eficacității*** **(**H.Pitariu, 1992), ceea ce înseamnă „a acționa eficient". Cu referință la mediul educațional, ne dăm seama că este vorba despre o activizare la elevi a *necesității* individuale pentru schimbare, perfecțiune. Şi aceasta, nu în termenii unui anumit gen de activitate, ci în favoarea perfecțiunii ca mod de existență, ca mod de "mîntuire spirituală". În rezumat, formarea unei *motivații a eficacității* este, mai întîi de toate, stimularea necesității de a realiza potențialul individual în relaționare profitabilă cu mediul educațional, muzical-artistic şi de viață. În condițiile de predare-învățare stimularea *motivației eficacității* ar însemna orientarea elevului spre „căutarea de informații-feedback pentru aşi putea atinge obiectivele propuse" [202, p. 113]. Motivele se ierarhizează, se grupează în jurul anumitor scopuri, obiective. În acțiunea muzical-artistică, pe prim plan, apar motivele care fac ca persoana să se orienteze spre *schimbare, dinamism, activism, libertatea deciziei, luarea de inițiative, autogestiune,* iar pe planul al doilea – cele de *imitare, exersare, realizare conform modelelor sau planurilor propuse.*

Autorii N.Bucun, S.Cemortan, C.Cucoş, M.Ionescu, V.Guţu, V.Mândâcanu, V.Mahu, A.Moisin, V.Negovan, I.Nicola, V.Preda, G.Rafael, N.Silistraru, M.Terinte etc. optează pentru explorarea motivelor şi necesităţilor „de autoafirmare”, „de performanţă relaţionată cu nivelul de aspiraţie” [147, p. 77], care pot stimula calitatea învăţării.

Dacă admitem că **motivele** şi necesităţile „de autoafirmare”, „de performanţă”, stimulează calitatea învăţării, atunci punem accentul pe aspiraţie, fiindcă, pînă a ajunge la un grad performant, elevul este nevoit să se împace cu greul, cu dificultăţile şi eşecurile vremelnice, la înfruntarea cărora îşi dau concursul motivele dorinţelor înalte de a duce cu orice preţ la bunul sfîrşit lucrările propuse pentru realizare. Motivele furnizate de factorii externi, de regulă, sînt acceptate de elev drept datorie, obligaţiune şi nu pot forma baza comportamentală. Ele servesc doar în calitate de substrat al orientărilor personale de „verificare” a opţiunilor elevului, fie şi naive, hazardice. Succesul, conceput ca factor motivaţional sau *succesul motivaţional,* în domeniul educaţiei muzical-artistice, deocamdată, atestă o arie de influenţare imperfectă. Imperfecţiunea vizată rezidă în nivelul de determinare a *conceptului de succes* şi în delimitarea factorilor stimulativi ai spaţiului de extindere a *succesului personal*. Nu întîmplător, problema succesului este abordată, în cercetare în termeni de principiu (a se vedea 1.2.5**)**, cu funcţie de condiţie şi finalitate a performanţei din perspectiva unei educaţii eficiente. Al doilea factor motivaţional, specific activităţilor muzicale proactive este *atitudinea personală*. Acest factor este determinat de caracterul, lumea internă a persoanei, ceea ce obligă pătrunderea în spaţiul intern al educatului prin diverse procedee-stimule, care ar duce cu sine la schimbarea *altitudinii* faţă de *alţii şi faţă de propria imagine.* Toate acestea fac ca elevul să se debaraseze de lucrurile efemere, de reţetele lipsite de esenţă în favoarea cultivării unui *simţ al valorii.*

Al treilea factor motivaţional, destul de caracteristic pentru educaţia artistică, se reduce la *necesităţile etico-estetice.* Implicat în situaţiile de comunicare cu alţii, prin mijlocirea mesajelor muzical-artistice, elevul, în primul rînd, *tinde* să-şi cultive o gîndire pozitivă, perfectă, similară armoniilor şi consonanţelor muzicale; în al doilea rînd – să estimeze acţiunile comportamentale cu exigenţele de principiu, raportate la ideea existentă şi acceptată despre stereotipul etic de *bine şi rău*. Printre modalităţile de acumulare a unor asmenea stereotipuri, autorul N.Silistraru evidenţiază: „propria experienţă de viaţă, moştenirea valorilor materiale şi spirituale de la generaţiile precedente” [224, p.55]. **Motivaţia** (motivaţia succesului, motivaţia-atitudine, motivaţia-necesitate) înseamnă: *ordine, organizare,*

stăpînirea situației, scop determinat, inițiative calculate şi succesibilitate, gust elevat, exigență etc. Însă a face din orice mişcare, exercițiu, operație, metodă, procedeu sau cuvînt un motiv (stimul) – ar însemna să profanăm lucrurile. În educație există multiple motivații false, de moment, care, fiind aplicate în condiții noi, scot la iveală adevăratele motive, care din advertența factorilor decizionali, făc ca eşecul să fie inevitabil. *Competențele* incomplete, pot fi pe parcurs recuperate, împlinite fără mari divergențe şi neafectare a procesului ca atare, în timp ce „învățarea motivației false", lasă urmări grave, care ulterior pentru o reorientare pozitivă, cer investiri enorme, adesea, încununîndu-se cu un efect dezamăgitor.

Motivul în muzică prin aparența şi revenirea la sensul inițial, menține subiectul într-o stare de tensiune, care poate fi calificată drept *expectanță* cu rol muzical-artistic. Profunzimea acceptării demersului motivațional, de la o persoană la alta, diferă în dependență de experiențele muzicale individuale, dar şi de diverse tendințe, interese, atitudini, dorințe, sentimente. Ştiința psihopedagogică afirmă că „motivele sînt cauze ale comportamentului, mai exact, cauze interne ale unei anumite acțiuni. De aceea preocuparea de formare a motivației este de mare însemnătate" [87, p. 104]. Curricula şi praxiologia educațională, cu referință la determinarea motivului acțiunii, promovează o metodologie formativă impusă, prescrisă. O atare *formare* se înscrie în canoanele unei *forme* muzicale cu ale sale gradații, norme, restricții, reguli. Dacă suprapunem forma muzicală şi „formarea motivației", atunci obținem o relaționare similară cu cea dintre *obiectiv şi subiectiv.* Motivul este o „cauză internă", adică care se referă la comportamentul *subiectiv,* în timp ce forma, forma*rea* – la comportamentele externe, adică la cele *obiective.*

În crearea noilor comportamente (proiective sau practice) este necesar a lua în considerație:

-motivul „influenței tacite" (W.Jordan) cu sensul influențării prin felul de „a fi", de a radia ceea ce eşti. A recepta şi a pricepe muzica, a o crea, a o interpreta – toate acțiunile fiind susținute de factorul-motiv: „influență tacită" (a se vedea ***2.1.g,*** *MCL*);

-motivul „satisfacției de durată" (S.Covey) este o necesitate primordială în legătură cu activitatea muzicală. Acest motiv oferă elevului rezistență şi tărie de caracter, legate de reluarea repetată a activității muzicale (a se vedea ***2.1.g,*** *MC*);

- motivul *transferului artistic* asupra altor domenii de activitate.

Motivul este acel element semantic, care leagă gîndirea ascultătorului sau interpretului cu arhetipii muzicali ai epocii, stilului, aspirațiilor etno-

sociale ale timpului. Motivul muzical este codul prin intermediul căruia are loc interferența dintre experiențele socio-culturale şi experiențele educației. Fiind de natură *intonațional-expresivă* şi *structurală*, motivul constituie materia dominantă în edificiul temei, imaginii muzical-artistice, care este unicitară şi specifică prin felul de „a forma, a educa”. Dacă intenționăm să stabilim o analogie între *motivele muzicale,* care poartă încărcătura principală a sensului muzical-artistic şi *motivele personale* care „sînt cauze ale comportamentului, mai exact, cauze ale unei anumite acțiuni” [87, p. 104], atunci putem conclude că între aceste două motive există o interacțiune proximă. Astfel, în activitățile muzicale elevul este participant/coparticipant al procesului de „mişcare a motivului”. Posibilitățile de dezvoltare a *motivului muzical* (MM) sînt limitate şi explorate doar prin două procedee: de *repetare* şi de *suprapunere*, însă cu o gamă largă de procedee operante. Aparența *motivului personal* (MP) are loc, de asemenea, pe două căi: *intrinsecă şi extrinsecă*, între care se instaurează o relaționare contradictorie. Agentul acțiunii rareori este satisfăcut de efectul realizării obiectivelor, proiectelor teoretice anterioare acțiunii propriu-zise. Momentul insatisfacției constituie un nou stimul în procesul de schimbare, de perfecționare continuă. Procesul de antrenare a elevilor în acțiunile muzical-artistice, din perspectiva unei educații eficiente, angajează studiul integtralității MM şi MP:

Tabelul 2.1.1. Particularități ale motivului muzical şi motivului personal

***a.* Motivul muzical**	***b.* Motivul personal**
1	*2*
1) drept dominante ale motivului sînt efectele melodice;	**1)** dominantele motivului sînt senzațiile auditive eufonice;
2) primordiale sînt figurile metro-ritmice;	**2**) motivațiile principale sînt mişcările ritmice, gestica, mimica;
3) dezvoltarea MM are loc pe calea repetării a unei şi aceleiaşi sintagme;	**3)** MP denotă un caracter centripetic;
4) dezvoltarea MM este supusă tehnicilor de variere;	**4)** dinamica motivației are loc în turbulența tulburărilor emoționale intrinseci;
5) MM constituie un design al elementelor: *melodice, metro-ritmice, armonice (de mod)*;	**5)** are loc echivocitatea reacțiilor dihotomice de: voluptiune – afectivitate; expansivitate – predictivitate; refulare – logistică; elementar – complex; expresivitate –elucubrație; proactivitate – reactivitate;

***a.* Motivul muzical**	***b.* Motivul personal**
MM şi MP sînt centrate pe:	
1) efectele expresive, eufonie, euritmie;	**1)** proces – produs; cauză – efect;
2) aspectele constructive de formă: monodie, cuplet, rondou;	**2)** desfăşurare – înfăşurare a elevanțelor intelectuale;
3) cîmpul imagistic.	**3)** situarea în succes personal, succes public.

Motivele influenței *dinspre exterior spre interior* sînt, de regulă, motive impuse, care se răsfrîng apăsător asupra elevului şi la care reacțiile sînt de natură liniară (a se vedea 2.1.***m***). Ca răspuns la această grupă de motive-stimule, pe prim plan apar cauzele *reuşitei, efectelor manifeste, supunerii normelor/cerințelor etc.* Motivele stimulate din interior *spre exterior* sînt caracterizate printr-un conținut independent, mai ales dacă acestea sînt centrate pe acțiunile *independente, conştientizate şi însoțite de inițiative.* Motivul muzical şi motivul personal acționează pe orizontală şi pe verticală. Însuşirea de către elev a acțiunii muzicale este realizată conform *modelului circular,* unde stimulii-cauză implică în proces factorii decizionali: *conştiință + imaginație + cogniție + voință*, care conduc la răspunsul-efect şi formează vectorul vertical: R (comportament) → VM (voință-motiv), care prin mutație ocupă locul unui nou vector orizontal: V (voință) + S (stimul) + M (motiv). Randamentul acțiunii muzical-artistice depinde de categoria motivului: *principal sau secundar.* În relaționarea motivelor principale şi secundare evidențiem următoarele acțiuni comportamentale: *relaxarea, evoluarea artistică, comunicarea*.

Motivul muzical – forma primară a muzicii, conceput ca element expresiv cu un anumit sens, este idealul artistic, care creează în psihicul uman o stare de tensiune, „caracter al mişcării”**.** Dezvoltarea, refacerea, imitarea, varierea, repetarea *motivului* se raportează la un eveniment al existenței, pe arena căreia motivul este personajul principal, adică: „ceea ce impulsionează activitatea” [205, p. 474] compozitorului, ascultătorului, în timp ce toate celelalte structuri sonore (armonii, ritmuri, tempo-uri etc.) formează cadrul împrejurărilor actului vieții. Motivul dominant, cogniția muzical-artistică – constituie un proces de extragere auditiv-senzitivă şi prelucrare conştientă a informației muzicale, conținuturile căreia sînt dependente de: a) experiențele muzical-artistice ale elevului; b) *natura calitativă a MM*, în care predomină un material muzical disparat de dezvoltarea intelectuală, pregătirea pentru activitate, orientările motivaționale, flexibilitatea de a trasa scopuri noi şi de a expecta situațiile.

Motivul adevărat, în activitatea artistică, se ascunde la adîncimi mai profunde decît s-ar părea la prima vedere. Altfel, cum am putea explica faptul că copilul cîntă: „pentru sine”, „în sine”, „de la sine” şi „pentru alții”, empatizînd trăirile, gîndurile altora. Acesta ar fi unul din răspunsurile la întrebarea: „*Care este motivul activității muzicale*?” Există şi alte răspunsuri. Deaceea, este nevoie de o conceptualizare a mecanismelor de identificare a motivelor care declanşează acțiunea independentă şi nu numai acțiunea, ci şi tensiunea activității interne. Tendințele interne se referă la *complexul imaginativ* sau la *imaginea-scop*, care în psihopedagogia artei sînt studiate insuficient. De aceea, totul ce întreprindem în acest context, constituie un pas contributiv, de sinteză a demersurilor teoretice şi praxiologice existente. În literatură găsim enunțul că *scopul-imagine* reprezintă o formațiune complementară a *reflectării prin depăşire*. B.Lomov precizează că „reflectarea prin depăşire, evoluează în diverse forme. Drept cea mai importantă printre ele este previziunea (prognozarea, anticiparea, extrapolarea) şi *intenționalitatea scopului*” [290, p. 218]. Previziunea, avînd o atitudine nemijlocită la *reflectarea prin depăşire* a conținuturilor muzicale existente şi proiectate, în raport cu subiectul activității, oferă ultimului rolul de observator al proceselor care decurg de la sine. De aici, unul din obiectivele esențiale ale cercetării este de **a** forma/dezvolta la elevi „reflectarea anticipativă” ca factor stimulativ al eficienței personale în acțiunea muzical-artistică. Problema imaginii anticipate, complementare a sistemului „imagine-scop” a fost studiată la copii de J.Piajet şi B.Inhelberder (1966). Autorii se referă la acele imagini, care, „implicate în mişcările sau transformările ce le vor surveni la obiecte care nu au fost percepute niciodată de către subiect ci doar create de imaginația sa” [110, p.354]. Cu alte cuvinte, subiectul intră în rolul unui operator, care în baza experiențelor individuale, disponibilităților genetice, reglează procesul reflectării obiectului în dependență de activitatea concepută ca condiție şi rezultat. Adecvarea *scopului-imagine* în activitatea muzicală atestă o preferențiere a mai multor factori: *gradualitate imaginară, nivel înalt al gîndirii operatorii, voință independentă; conştiință de sine, interese stabile, centrare valorică; simț artistic rafinat, aptitudini speciale în domeniu, apetență pentru arta muzicală; apercepție intenționată, memorie voluntară şi involuntară, emoții trăite, cogniție cu pătrundere în esență, abilitate pentru intrastimulare, spirit de inițiativă şi responsabilitate, insistență şi pertinență etc.* Factorii enumerați îi putem grupa în următoarele trei sisteme*: psiho-fiziologică, caracterologică, operatorie.* Ierarhizate potrivit conceptului „*performanței*, care vizează realizarea efectivă a unei activități la standardele stabilite”

[95, p. 145], discernem atribuția celor enunțate la structura inelară a activității: „aferenta inițială - procesele efectuate, care realizează contactul cu lumea obiectelor - corecția şi îmbogățirea de pe seama legăturilor reversive ale imaginii aferente inițiale” [285, 143].

Mecanismele de eficientizare a elevilor în activitatea muzical-artistică ar trebui să se sprijine pe următoarele suporturi: imaginația creativă; receptivitatea artistică; gîndirea muzicală operatorie. Apare întrebarea: *Cum, în ce mod elevul, receptînd creația muzicală, poate să-şi contureze scopul-imagine, necunoscînd pînă la moment opera pusă în audiție*? În calitate de răspuns, concretizăm că formarea imaginii senzitive a noii materii sonore, constituie gradul superior de anticipare a *imaginii-reprezentare* prin surprinderea „din mers” a elementelor constituente ale întregului, care ar fi: un motiv, un acord, un ritm destul de caracteristic, o secvență melodică pregnantă etc.

Gîndirea muzicală operatorie este preocupată de următoarele operații logice: „*prefigurare* a evenimentelor; *clasificare* a fenomenelor considerate ca echivalente; *seriere,* adică îmbinarea relațiilor asimetrice prin care se exprimă diferențele dintre elemente; *substituția,* adică echivalență calitativă a lucrurilor, care constituie o modalitate de reversibilitate; *simetrie etc.*” [110, p. 496]. Atîta timp cît elevul se află în stare de veghe, el este infăşurat de diferiți stimuli. Stimulii externi, ca atare, nu ne oferă senzații, ultimele ocupă un loc de mijloc dintre stimuli şi abilitatea de a percepe lumea şi pe sine. „Simțirea nu este decît aceea ce se implică în percepție cu ajutorul organelor noastre de simț” [298, p. 98]. Receptînd o creație muzicală *de dor*, elevul îşi imaginează nu „senzația dorului”, ci acele evenimente care sugerează „starea de dor”, stimulată de melodia *prototip*. În interpretarea vocală a unei şi aceleiaşi melodii elevul va depune tot atîta simț cît a depus în percepție, în măsura în care îi permite experiența de viață şi experiența artistică. Altfel spus, randamentul „muncii de trăire artistică” va depinde de experiența individuală eficientă.

Clasificarea imaginilor după organul de simț, care contribuie la reflectarea realității, constituie o facultate formală, fiindcă operatorul (procesarea mentală), de regulă, le stochează conform componentei *deschiderii* „spre”, adică interacțiunii *cu ceva*. Ascultînd creația muzicală, elevul îşi imaginează, de exemplu: chipul blînd şi gingaş al mamei, frumusețea eufonică şi natura evantaică a florii, imensitatea cerească, afectivitatea empatică a altuia etc. Astfel, el aude ceea ce a văzut sau ceea ce „vede” în momentul audiției, inclusiv, cu „văzul intern”, stimulat de sistemul său reverberator, conform legității de intercompensare a centrelor-receptorii a orga-

nelor de simț. Elevul „vede auzind” sau „aude văzînd”. Diferența dintre imaginea *chipului mamei* „neauzite” şi imaginea mamei „auzite” este aceea că, în primul caz, energiile interioare sînt orientate spre readucerea în memorie a închipuirii (în+*chipul)*, adică *chipul*ui mamei, pe cînd în al doilea caz - cel al imaginii „auzite”. Cu alte cuvinte, are loc interferența a două imagini: „văzute” şi „auzite”.

Motivația principală în muzică o constituie *sentimentul* - „manifestare afectivă, specific umană, mai durabilă şi mai complexă decît emoția, reprezentînd atitudinea individului față de realitate, față de alte persoane sau față de sine” [110, p. 621]. Ea (muzica) reprezintă cauza efectului, care rezonează în *deschiderea* spre spirit, căreia îi sînt proprii *imaginația, sentimentele, reprezentările, conştiința şi conştiința de sine* **-** toate stimulînd capacitatea persoanei de *a fi eficientă.* După cum menționam, randamentul eficienței în muzică depinde de *competențele operaționale.* Datorită gradualității abilităților individuale de operaționalizare cu cunoştințele şi deprinderile însuşite anterior, elevul se schimbă calitativ, marcînd rezultate viabile în domeniul artistic. Dimportivă, elevii care nu stăpînesc un stil proactiv, se mențin într-o stare apropiată de cea *liniară*, susținută de o competență operațională joasă. Ştiința afirmă că **voința** funcționează în jurul unui scop anumit şi este „solicitată” acolo, unde apare *necesitatea de a ordona, de a sistematiza*. De gradul intensității voinței depinde mersul şi dezvoltarea întregului proces, începînd cu faza inițială de determinare a scopului, alegerea mijloacelor, proiectarea „hărților” de acționare şi terminînd cu realizarea şi evaluarea finală. În legătură cu aspectele voinței, conceptul psihologiei clasice oferă fenomenelor psihice o funcționalitate triplă: *pasivitate, receptivitate şi proactivitate/reactivitate,* care vizează răspunsurile individului la stimulii externi şi *fenomenele intermediare*, care au un caracter apreciativ. Primele două funcții ale activității psihice nu au nevoie de o *voință* cît de cît puternică, în timp ce a treia - au nevoie de un *efort, o putere* deosebită şi, respectiv, o *voință* puternică.

Voința şi acțiunea, impuse din exterior, nu pot declanşa eforturi puternice, ceea ce face procesul ineficient. Scopurile lipsite de valoare, conduc procesul la o stare de *eşec*. Există cazuri cînd are loc înaintarea scopurilor, care par a fi destul de rezonabile, însă rezultatul acțiunii dovedeşte că acestea au fost declarative, rupte de patern şi, în consecință, persoana nu se alege cu un succes viabil. Voința, concepută ca: *proces, acțiune şi trăsătură de personalitate*, implică conştiinței elevului „darea de seamă” pentru resursele volitive investite în acțiunea concretă. Dezamăgirea, de la un caz la altul, conduce la stoparea proceselor psihice, care lasă o amprentă nega-

tivă asupra tendințelor, intențiilor şi, în cele din urmă, asupra pasiunilor individuale. Dacă comparăm acțiunile muzicale cu caracter **teoretic şi practic**, constatăm că volumul resurselor investite de elev pentru cea de a doua categorie creşte în dependență de avansarea gradului intelectual, raportat la prima categorie. Elevul cu o experiență intelectuală dezvoltată va manifesta o voință puternică şi în acțiunile practice. Rolul *voinței* rezidă în evidențierea a trei etape ale procesului acțiunii. Prima etapă presupune o formă de conturare a intenției, care deja constituie un act de orientare selectivă a conştiinței. Din două sau mai multe opțiuni, elevul alege opțiunea verificată, care ar fortifica responsabilitatea personală. **Voința** sau gradul de manifestare a acesteia este vizat de „spațiul interiorizării”, de influența forțelor externe asupra celor interne. În acest sens, voința este forța interioară a persoanei, care o face schimbătoare, fie cu nuanțe pozitive, fie cu nuanțe negative. Unii autori afirmă că „voința este acțiunea interiorizării, conştientizată” [191, p. 189]. În limba vorbită verbele *„a voi”, „a dori”, „a intenționa*”, deseori, sînt folosite ca sinonime: „*Am voit să cînt”* sau *„Am dorit să cînt*”. A doua etapă a acțiunii: „Cum să fac?”, presupune avansarea elevului la un grad intelectual, care angajează efortul găsirii mijloacelor adecvate rezolvării cu succes a problemei. A treia etapă se reduce la sintetizarea întrebărilor:„Ce să fac?” (aspect volitiv) şi „Cum să fac mai bine, ca să am succes?” (aspect teoretic).

2.2. Tehnologii educaționale: analiză şi generalizare

Educația muzical-artistică, interpretată numai de pe pozițiile unei teorii proprii, izolată de conceptele generale, ar fi o eroare şi iată de ce.

Tabelul 2.2.1. Caracteristicile proactivității elevului în contextul cogniției şi afectivității

1. *Cogniție*	**2. *Afectivitate***
Caracteristic pentru cunoaşterea muzicală este că ea are loc pe cale de receptare - procesare a informației. *Scopul* cunoaşterii cognitiv-formative constă în dezvoltarea intelectului elevului şi în a-l face *eficient* în domeniu. *Comprehensiunea* constituie	- *inferențială* (permite completarea informației care lipseşte, preluată din senzațiile brute); - *categorială* (permite a plasa în aceeaşi categorie senzații diferite în baza unor trăsături comune); - *relațională* (oferă prilejul comparării fiecărui stimul cu toți ceilalți, aflați în mediul ambianței),

puterea elevului de a pătrunde în esență, a *cunoaşte* şi a *înțelege* muzica şi sinele.

Sumînd aporturile conceptuale asupra fenomenului *înțelegerii* (N.Chomski, G.Miller, 1962; Floyd G. Robinson, 1966; P.Popescu-Neveanu, 1977 etc.), M.Zlate intervine cu trei caracteristici esențiale pentru *înțelegere*: a) caracterul ei conştient; b) caracterul mijlocit; c) caracterul activ. [256, p. 309]

Evidențiem formele de *înțelegere*:

- *elementară* (J.Piajet);
- *superioară* (J.Piajet);
- *spontană;*
- *discursivă* (Popescu-Neveanu);
- *empatică* (S. Marcus);
- *contextuală* (T.Cazacu).

Formele de înțelegere, acceptate în literatură, sînt sistematizate de un grup de autori (B.Bloom, S.Hastings, G.Madaus) în felul următor:

- *translarea* (este înțelegerea exprimată prin precizia cu care un anumit mesaj, de exemplu, muzical, se parafrazează),
- *interpretarea* (constituie acțiunea de restribuire, reorganizare a materialului sau chiar oferirea unei noi perspective),
- *extrapolarea* (exprimă puterea de extindere a cîmpului de cunoaştere, adică ieşirii dincolo de granițele datelor existente; implicarea în consecințele şi efectele ce cer un risc personal).

- *promptă* (se produce de la sine, spontan, fără participarea conştiinței);
- *adaptivă* (serveşte elevului pentru a-şi orienta atenția spre stimulii-valori şi a ignora stimulii secundari),
- *fondată pe cunoştințele anterioare* („experiențele relativ asemănătoare, rezultate în urma percepțiilor trecute, influențează modul actual de percepere", [256, p. 85] . Percepția muzicală ca act afectiv-intelectual nu constituie o simplă reacție la stimulii artistici, ci o organizare activă a sistemelor interne cu luare de *decizii, atitudini, intenționalități individuale.* Percepția la nivel afectiv-senzorial nu numai semnalizează despre obiect, ci contribuie la crearea *imaginilor conținutului muzical,* activează procesele de *selectare, asociere, discriminare, critică, combinare* etc.

Răspunsul elevului la un stimul, constituie o „erupție" a energiilor interne, desemnînd rezultatul cunoaşterii, dimensiunea învățării şi capacității de stăpînire a metodelor şi mijloacelor operatorii de procesare a informațiilor şi aplicării lor în acțiuni practice. Acestea determină gradul adaptiv la o situație-stimul. Elevul este motivat suficient, provocînd chiar un anumit activism prin percepție, constatare a lucrurilor, adică dispune de ceea ce numim *„învățare prin acțiune*". Însă la acest nivel sînt reduse posibilitățile de *centrare valorică*, de *siguranță în propriile atitudini*, de *desemnare* a *pozițiilor conştiinței de sine etc.*

În contextul caracteristicii afective de *răspuns-reacție* distingem următoarele niveluri de performanță:

- atenția controlată sau selectivă (interes; dorința de participare; angajare în explorarea acțiunii),
- asentimentul de a reacționa (pasivitate

Evaluarea are loc în muzică în dependență de: *scopul* desemnat; *idealul* comportamental; *obiectivele* specifice; *corelarea* dintre sursele investite şi rezultativitatea, *efectul acțiunii; autoaprecierea* în conformitate cu propriile criterii.	în inițierea unui comportament adecvat stimulului); **- consimțămîntul de a răspunde arbitrar:** „fie ce o fi”; **- siguranța emoțională de a răspunde** (bucuria participării; tensiunea eforturilor interne; comportament semnificativ). *Evaluarea* în domeniul EMA este raportată la funcționarea eficientă a principiului *centrării valorice*, fiindcă comportamentele elevului rezidă în subtextul valoric al acestora.

Se impune o inventariere a unei astfel de concepție cum este „tehnologia educațională”, care şi-a făcut apariția pe arena științifică a pedagogiei în anii ’60 ai secolului al XX-lea, drept răspuns la ideile inovaționale, care aveau necesitatea de a dinamiza procesele educaționale.

Pare a fi inexplicabil faptul existenței unei anumite conexiuni dintre educația muzical-artistică şi „tehnologia educațională”. Prima este un domeniu al artei, *o ştiință comportamentală*, în timp ce a doua este reprezentanta *enginering*-ului*,* care se referă la tehnică, la procesele tehnologice (Tabelul 2.2.1).

Însă savanții (Finn, 1960; Bono, 1969; McBeath, 1969; Gagne, 1963; Skinner, 1968; etc.), care au pus temeliile conceptului vizat, au găsit că o „tehnologie educațională” ar avea dreptul la existență, fiindcă principiile pe care ea se sprijină, oferă orizonturi largi şi pentru modelizările pedagogice. În primul rînd, *tehnologia educațională* are ieşire directă spre instruirea programată, iar aceasta, din urmă, se înscrie destul de bine în structura *instruirii muzicale*. În al doilea rînd, *tehnologia educațională* poate aduce contribuții considerabile la modul de *organizare a comportamentului personal*. În al treilea rînd, procesul educațional are nevoie de o stabilitate, asigurată „prin reducerea incertitudinii, care poate plana asupra obiectivului, ce trebuie realizat şi, în acelaşi timp, sporeşte posibilitatea prezicerii rezultatului acțiunii prin limitarea numărului strategiilor posibile” [210, p. 28].

Astfel, drept concept progresiv al culturii organizaționale a sistemului educațional este cel de „tehnologie”, integrat fiind într-un alt concept - al *eficienței* educației muzical-artistice. Tehnologia educațională presupune o *maşină organizațională* pentru care elementele constituente ale sistemului nu sînt lipsite de sens ci, aplicate în mod integrat, au o semnificație de schimbare continuă.

Indiscutabil, este nevoie de o viziune de ansamblu asupra acțiunii muzical-artistice, conform căreia atît profesorul, elevul, cît şi muzica ar ocupa un loc decisiv în **conceptul eficienței tehnologiilor educaționale.**

2.2.1. Metode de eficientizare a educației muzical-artistice a elevului

Eficiența influenței muzicii asupra elevului remarcă restructurarea, regruparea metodelor didactice şi celor specifice domeniului, cu luare în seamă a legității „despre efectul acțiunii unui analizator asupra altuia" [256, p. 68]. Cu alte cuvinte, menținerea auzului elevului într-o stare activă pe parcursul unei ore academice, cu o încărcătură sonorizantă maximă, implică necesitatea proiectării adecvate a alternanței metodelor şi formelor de organizare, varierii *stimulilor asociativi* (limbaj vorbit, mişcare ritmică, culori, scheme, efecte de lumină, hărți, diagrame, ilustrații, indicații de tipul: lent-rapid, moderat-mişcat etc.), în raport cu cei muzicali (linie melodică, accent metroritmic, consonanță armonică etc.). În acest sens expunem următoarele relații:

-de intensitate dintre S – M (stimul - metodă) şi R (răspuns);

-dintre M_n - S (metode – stimul) şi FO (formă de organizare), bazate pe procesele de *interiorizare - exteriorizare*;

-dintre modelele de influență *individuală - colectivă, colectivă - individuală* sau *dependentă - independentă, independentă - intraindependentă.*

În contextul EMA sensul de **metodă** are o semnificație deosebită, deoarece, în artă, perceperea şi conceptualizarea fiecărui element caracteristic trebuie să fie însuşit ca o practică a culturii sociale. Autorii D.Kabalevsky, E.Abdulin, Iu.Aliev, O.Apraxina, L.Hlebnikova, V.Vasile, A.Motora-Ionescu, G.Țîpin, I.Gagim, E.Coroi, A.Borş, A.Popov, abordînd în cercetările lor problematica metodelor şi metodicii educaționale prin muzică, au căutat, mai întîi de toate, să argumenteze contextual rolul şi locul acelei sau altei metode didactice, să elaboreze noi metode caracteristice domeniului. Actualmente, de rînd cu sistematizarea şi dezvoltarea metodelor didacticii muzicale, trebuie să fie supuse raționamentului ştiințific eficiența fiecărei metode didactice în parte şi integrat. În linii mari, toate metodele didactice, utilizate în domeniul EMA se află într-o interacțiune reciprocă, ceea ce înseamnă că într-o situație pedagogică concretă fiecare metodă sau un grup de metode poate evolua cu rol principal sau cu rol complementar. *Metodele complementare* trebuie să fie aplicate în relație cu *metodele principale*, în dependență de caz. De exemplu, din grupa metode-

lor verbale (prelegere, povestire, explicaţie, discuţie, convorbire, lucrul cu manualul) în procesul *audiţiei muzicale*, una din metodele enumerate poate evolua cu funcţie de *metodă principală*, iar celelalte, din acest grup sau din grupe similare, să fie cu funcţie *complementară.* Eficienţa metodelor principale depinde de „măiestria pedagogică" (V.Mândâcanu) de *a centra* metoda (grupul de metode) pe esenţialul conţinutului obiectului de activitate şi efectul aplicării tehnologiei de „codificare" a metodei date şi alterării acesteia la o altă metodă, care ar acorda procesului o dinamică continuă. Metoda urmează a fi *efectul* şi nu *cauza* procesului de studiu, fiindcă, anume ea trebuie să-şi caute *stimulul* ca să-l „alimenteze" cu conţinut semnificativ. Metoda sau grupul de metode, care merg în urma stimulului, riscă să rămînă un instrument pasiv şi nu unul de intervenţie activă în procesul de schimbare. Aceasta deloc nu înseamnă că metoda verbală, de exemplu, metoda *explicării,* al cărei instrument de resort este cuvîntul viu al profesorului, trebuie să substituie alţi stimuli, ci, dimpotrivă, să orienteze cugetul şi sufletul elevului asupra *propriei imagini*.

Metodele de stimulare a procesului de *învăţare prin muzică* le raportăm la nivelul valoric al elevului pentru *stimulul muzical-artistic* (SMA). Sondajele şi observările noastre dovedesc că, indiferent de conţinutul şi modul de combinare a metodelor utilizate în cadrul şcolar (metode sugestive → exerciţiu → efecte audio-video etc.), ne putem alege cu un randament scăzut, datorită faptului că: „un stimul slab ca intensitate, dar foarte semnificativ pentru organism (*pentru spirit* – V.B.) este mult mai bine recepţionat decît un stimul puternic, dar nesemnificativ" [257, p. 70]. În această ordine de idei, este dificil să afirmăm care dintre metodele didactice (verbale, demonstrative, ilustrative, sugestive etc.) ar fi de o oportunitate eficientă, dacă ele nu acoperă palierul de *stimul - semnificaţie – metodă*. Printre rigorile pedagogice accentuăm asupra *stimulilor asociativi* şi elementelor mijlocitoare: scop, motive, stări afective, aspiraţii. Drept forţă de activare considerăm atît *stimulii muzicali,* cît şi *metodele – stimuli.* De exemplu, pentru elevii mici o semnificaţie cu intensitate crescîndă denotă transferul de la *metodele-stimuli* teoretici (analiză, sinteză) spre *metodele-stimuli* practici (exerciţiul, jocul, improvizarea elementară etc.). Conceptul relaţionării dintre metoda-stimul şi forma de organizare a procesului de educaţie muzical-artistică, implică necesitatea identificării unei metodologii praxiologice, raportate la specificul şi particularităţile domeniului de activitate.

Ora de educaţie muzical-artistică, constituind principala formă de organizare a procesului formativ, atestă multiple variaţii, unde relaţionarile, ex-

puse mai sus, ocupă un loc de frunte. Forma dominantă de organizare este forma individuală, fiindcă orice acțiune de interiorizare şi exteriorizare este cu neputință de realizat fără centrarea pe *factorul individual* (FI). Toate procedeele (anticipării perceptive, procesării mentale, explorării practice etc.), utilizate în contextul FI crează condiții optime pentru extinderea acestui spațiu. În strînsă legătură cu FI, în cadrul orei de muzică, relaționează forma *individual-colectivă*, care se desfăşoară conform următorului model: un elev îşi expune impresiile artistice, iar ceilalți verifică „pentru sine" expunerile colegului cu propriile viziuni, senzații, reprezentări.

În circulație sînt puse metodele: 1) expunerea *reflexiilor personale* (expunere, comentariu, răspuns la *stimulii muzicali*); 2) expunerea*: stimul-răspuns*; 3) expunerea: *răspuns-stimul;* 4) expunerea mijlocită: *stimul* – manual – *răspuns*; *stimul* - profesor - *răspuns*; 5) expunerea: *vorbire - gest - mimică*; 6) comentariul: *grafic, iconic, audio*. Care anume din aceste variante va contribui la ridicarea gradului de eficiență, depinde de forma de organizare, nivelul individual de **introdeschidere** artistică a elevului. În continuare vom exemplifica prin criterii de referință nivelurile *introdeschiderii*: 1. Nivel inferior (dependent); 2. Nivel mediu (independent); 3.Nivel superior (intraindependent).

Prin exemplele din Tabelul 2.2.1.1 am intenționat să confirmăm că aprecierea eficienței relației: „ *metodă – formă de organizare",* pentru o validare corectă, implică corelarea modelului *dual* cu o a treia dimensiune, şi anume, cu principiul educației personalității proactive, care include componentele: abilități, atitudini (*insucces-succes, succes-insucces, succes-succes),* inițiative (*învățate, independente),* responsabilități (*situaționale, proiective, morale, continui),* calități de personalitate, exprimate prin mecanismele psihologice, specifice domeniului de activitate (*afectiv-inconştient, inconştient-conştient, conştient-inconştient, imaginație* (reproductiv-emoțională, reproductiv-creativă, creativ-eficientă). Eficiența relației *metodă - formă organizațională* (M – F/O) rezidă în măiestria de a combina rolurile surselor de expresie (vocală, instrumentală, ritmico-muzicală, muzical-scenică, muzical-kinestezică). Relația: M – F/O, în domeniul muzical-artistic, implică o diferențiere atît dintre formele propriu-zise, cît şi în stilul de *intrainfluențare:* elev dotat inferior, elev dotat mediu, „echipă performantă" etc.

Tabelul 2.2.1.1. Caracteristicile nivelurilor introdeschiderii în muzică

Inferior	***Mediu***	***Superior***
- luarea de inițiative silite de situație; - opțiuni învățate; - comportament precaut, cu nuanțe de semiconformism; - abilități procreative; - atitudini de *eşec-succes;* - prezența filiației: *conştient → inconştient.*	- luarea de inițiative independente; - opțiuni proprii; - comportament creativ; - abilități medii; - atitudini de *succes-eşec;* - prezența filiației *inconştient → conştient.*	- asumare de responsabilități continui; - opțiuni libere, cu multiple variații; - comportament performant; - abilități excepționale; - atitudini de *succes-succes;* - prezența filiației *conştient → inconştient → conştient.*

Metoda *influenței criptogene*, destul de caracteristică pentru muzică, presupune scoaterea în evidență a elementelor neordinare pentru auzul, senzațiile, conştiința receptorului (structurile metroritmice: optimea cu punct şi şaisprezecimea, sesizate ca două optimi egale sau trioletul, sesizat ca două şaisprezecimi şi o optime; trei optimi egale în măsura ⅜ , sesizate ca *triolet* sau ca *figurații melodice*; *elementele de structură:* pauze, fermato, cadențe etc.). Tehnologia utilizării *metodei criptogene* presupune prezentarea creației muzicale în următoarea distribuție: *receptare integră*, *receptare audio-video* (cu prezența textului de note în expunere integră sau selectivă), *receptare diferențiată* (a ritmului, a intonațiilor secundare melodiei în conexiune artistică: a părților introductive, cadențelor, „întrebare-răspuns" a mişcărilor cu intensitate *crescendo-diminuendo* etc.)

Metoda *perceperii asociate* presupune re-actualizarea experiențelor individuale centrate pe imaginea muzical–artistică percepută la moment. Concomitent şi în interacțiune cu produsele audiției sau în urma receptării creației – *notă* (sens), atenția elevului este orientată spre imaginile artistice similare: literare, plastice, coregrafice etc.

Metoda *sistematizării* presupune cunoaşterea aprofundată a compoziției muzicale prin acțiunile de evaluare, descompunere pe verticală şi pe orizontală, re-compunere, grupare, clasificare, transformare (vals → cîntec → marş etc.), modelizare (intonațională, ritmică, modală etc.). Remarcăm că în literatura psihopedagogică procedeele de tratare paralelă a perceperii sînt reduse la anumite *modele*, printre care cel mai simplu ar fi modelul elaborat de Selfridge (1959), cu denumirea de *pandemonium*. Conform modelului vizat, stimulul muzical-artistic (SMA) este alcătuit dintr-o serie

de **demoni**, şi anume: *demonii imaginii inițiale a S, demonii caracteristicilor, demonii cognitivi, demonii deciziei (opțiunii).*

Metoda *comparației* presupune transferul tehnicilor artistice dintr-un gen de artă în cel al muzicii. Drept exemplu pot servi transferurile elementare de tipul: frază literară → frază muzicală, culoare picturală → timbru muzical (vocal, instrumental), rimă poetică → ritmizare muzicală, consonanță verbală → *con*sonanță muzicală, interval fizic → interval de tip muzical. Astfel, însăşi muzica constituie un model perfect al conştiinței umane.

Metoda *conversației euristice*. Pornind de la ideea că muzica constituie un factor comunicativ, cu nuanțe specifice de „a conversa" cu/sau prin imaginile artistice, putem presupune că metoda conversației în ipostaza sa euristică, preluată fiind din domeniul filozofiei şi didacticii, ar deveni un reper considerabil în ceea ce numim „locul şi rolul" metodelor didactice, inserate în contextul unui *concept educațional eficient*. Motivul principal al *conversației* cu muzica ar fi acela de căutare şi găsire a adevărului. Însă existența înaintează nu numai *întrebări*, ci şi *răspunsuri,* pe care noi trebuie să le descifrăm, să le dezlegăm şi numai după aceasta, să afirmăm care a fost sau este esența stimulului, întrebării propriu-zise, puse prin limbajul vorbirii sau prin limbajul muzicii..

Metoda *studiului de caz* reprezintă un sistem de măsuri pedagogice, orientate spre următoarele deziderate: a) *identificarea cazului* (evidențierea acestuia din sistemul educațional, comportament deosebit cu nuanțe pozitive sau negative); b) *cercetarea cazului* (cauze, erori); c) structurarea elementelor de conținut ale cazului dat şi particularitățile generale şi suprapunerea lor cu normele educaționale; d) *proiectarea strategiilor* de influențare asupra situațiilor de caz, pentru a aduce rezolvarea problemei la un numitor comun, acceptat; e) *verificarea experimentală* a variantei alese, înainte de aplicarea generalizată [183, p. 131].

Expunem procedeele de stimulare a unei realizări eficiente a metodei studiului de caz:

- din lista de cazuri identificate, să fie supus studiului special acel caz, care amplu reflectă exigențele problematicii formative;
- cazurile pedagogice, acumulînd un subsistem al intregului sistem educațional, necesită a fi examinate în strînsă relaționare cu alte fenomene de vecinătate;
- în procesul de stimulare sau excluderii a cazului, trebuie să fie implicate toate resursele favorizante posibile (spirituale, materiale, psihologice, pedagogice, sociologice, fiziologice etc.);

- eficiența metodei situației de caz constă în utilizarea acesteia în strînsă legătură cu alte metode didactice (euristică, observării, problematizării, algoritmizării, exercițiului, explorării, dramaturgiei artistice, hermeneuticii etc.)

Revenim cu argumente suplimentare la metoda *conversației euristice* (CE) ca, prin exemplificări concrete (Tabelul 2.2.1.2), să scoatem în evidență părțile pozitive ale tuturor metodelor enunțate în contextul unei EMA eficiente. Pentru toate metodele, inclusiv pentru *conversația euristică*, sînt angajați următorii **factori-stimuli**: a) subiectul (întrebarea) prezintă interes; b) subiectul ține seama de particularitățile de vîrstă şi de abilitățile individuale; c) în conținutul subiectului este prezentă enigma care trebuie „destăinuită”*;* d) răspunsurile sînt alterate cu aprobări exhaustive sau cu dezaprobări „tacite”; e**)** competența de a întreba şi *arta* de a răspunde constituie criteriul fundamental al eficienței CE; f) transferul reuşit de la nivelul de conversație - dialog la conversația - dezbatere, în special, arta de *a te implica* în procesul multidimensional, formează randamentul pozitiv al EMA; g**)** deprinderea de *a asculta* şi de *a înțelege*, în contextul CE, constituie cheia succesului şi eficienței**.**

Tabelul 2.2.1.2. Procedee de conversație euristică în domeniul muzicii

A. T r a d i ț i o n a l e:	B. M o d e r n e:
- profesorul întreabă, elevul răspunde; - procesul de „*întrebări-răspunsuri*” se desfăşoară conform unui model tradițional; - metoda este aplicată în formă mixtă, preponderent cu răspunsuri „în cor”; - conversația constituie o acțiune de înregistrare a demersurilor informaționale ale elevilor; - conversația constituie un proces „închis”; - întrebările sînt adresate la general, fără a avea un anumit destinatar (ex., *„noi”,”voi” „ei”);* - conversația este o operație prescrisă.	- elevul întreabă, avînd varianta propriului răspuns; - procesul conversației poartă un caracter centrat pe libertatea opțiunii; - metoda este focalizată asupra randamentului individual; - conversația este orientată spre dinamizarea proceselor euristice individuale: *„a şti ce cauți*” şi *„unde să găseşti”;* - conversația constituie un proces „deschis”; - întrebările îşi au destinatarul său propriu (ex., *„eu”, „tine”, „mie”, „mea*”); - conversația este o *hartă* care cere variante interpretative noi.

Prin afirmația că pedagogia muzicală duce lipsă de o **praxiologie inovațională**, în special, cu referință la instrumentarea procesului de conversație, avem în vedere, mai întîi de toate, amplificarea dorinței de „a avea”, a implementa în comportamentul artistic al elevului simțul de *a fi demn, a avea curajul şi necesitatea de a critica.* Acestea constituie un itinerar cu totul diferit de scenariul, care se desfăşoară formal, în care nu sînt variate decît noțiunile şi conținuturile cunoaşterii.

Conversația euristică este orientată spre cunoaşterea sinelui şi cunoaşterea altora prin stimulii artistici, descoperirea în profunzimi a legităților existenței elevului în cîmpul unei **stări de schimbare** continuă, în modul de „a gîndi” şi nu a unei stări de achiziționare a cunoştințelor teoretice şi deprinderilor practice, prea puțin utile în viața socială. Eficiența metodei *conversației* rezidă în crearea la elev a unei culturi cognitive, care constituie un pas sigur spre formarea culturii lui spirituale (Tabelul 2.2.1.3).

Tabelul 2.2.1.3. Metode didactice cu o instrumentare metodologică eficientă (abordare selectivă)

M e t o d a	Aspectul operațional	Situația pedagogică
1. Conversația euristică	- efectul lansării logistice a întrebărilor; - efectul răspunsului original la întrebare; - persuasiunea descoperirii noului.	- conversație în funcție de dialogare: *profesor- elev*; - conversație tridimensională: *profesor – elev - personaj artistic;* - conversație multidimensională: *profesor – elev – elevi - personaje artistice;* - orientarea elevului spre *sine*, spre *intim* şi spre *artistic*.
2. Observarea	- alcătuirea *hărților* de comprehensiune în esența fenomenelor; - determinarea dominantelor; - procesarea metodică a datelor culese (stocate).	- centrarea pe sursele audio şi video; - valorificarea competențelor de observare; - proiectarea planului acțional.
3. Modelizarea	- acțiunea de concretizare; - acțiunea de abstractizare; - hiperbolizare, metaforizare; - alcătuirea planului anticipativ.	- situația dezacordului; - acționare critică; - aplicarea facultății apreciative; - opțiunea individuală.

4.Problematizarea	- lansarea ipotezelor; - argumentarea opiniilor prin dovezi teoretice şi realizări practice.	- *verificarea experimentală a variantei alese* [189, p. 131], - transpunerea în rolul de *interpretant verbal.*
5. Studiul de caz	- identificarea cazului; - cercetarea cazului; - structurarea elementelor de conținut.	- expertizare, verificare, comparare, - identificare, valorizare a muzicii prin transferuri în situații adecvate.

Complexitatea metodei *ilustrative* în muzică constă în *„a auzi”* invizibilul, a recepta *vibrațiile sonore* ale instrumentelor muzicale sau vocii umane, prin intermediul reverberațiilor organelor auditive (urechii externe şi interne). Eficiența metodei ilustrative se reduce atît la varierea formelor de **introdeschidere** spre *lumea interioară*, cît şi spre *lumea muzicii*. Stimulii externi-interni, în cazul dat, ar trebui să relaționeze conform formulei: SMDE (stimul → metodă demonstrativ-externă)” + SMDD (stimul → metodă demonstrativ-dinamogenă) + SMDI (stimul → metodă demonstrativ-internă). Am presupus că fiecare stimul are raza sa de acționare, care depinde de activismul şi profunzimea manifestă a elevului în procesul tuturor factorilor desemnați mai sus. Rolul *metodei demonstrative* constă anume în asigurarea unei medii de coerență dintre: SME – SMD – SMDI.

Metodele practice presupun conducerea cu procesele de interpretare (vocală, instrumentală, solfegiere, citit-scris muzical) compunere, improvizare, joc muzical. Aceste metode nu sînt un antipod al grupului de procedee metodice cu caracter teoretic, ci constituie o modalitate de explorare a ideilor, imaginațiilor acumulate în contextul utilizării metodelor similare.

Metodele practice în muzică sînt asociate cu termenii: *simplu, secund, elementar, naiv, arhaic etc*. Tocmai acestei categorii de metode, dacă ele au dreptul la existență, în literatură li se acordă o atenție neînsemnată. Este de menționat că în R. Moldova, în ultimele două decenii, de rînd cu elaborarea altor metode didactice, au fost elaborate şi publicate în edițiile de specialitate un şir de materiale ştiințifico-metodice, orientate asupra „descifrării” *metodelor practice.*

În continuare ne vom expune în favoarea a încă a unei metode expozitive, care rezidă în tehnica de *„executare → receptare”,* în sprijinul unui succes public. Evoluarea artistică publică a elevului implică o pregătire prealabilă, cu o profundă transpunere în conținutul şi forma creației muzical-artistice, „descifrată” fiind cu o mare rigoare. Am stabilit că harta unei evoluări (acțiuni) eficiente trebuie să corespundă următoarelor cerințe:

- **esențializarea** mijloacelor de expresie muzical-artistică;

- **structurarea** în ansamblu a meteriei muzicale prin delimitarea momentelor esențiale de cele secundare, eşalonarea sensurilor muzical-artistice;

- **evocarea tehnicilor expresive** prin utilizarea timbrurilor caracteristici, eleganței sonore clare, manierelor naturale, prezentării echilibrate a fiecărei fraze, fiecărei sintagme muzical-artistice, stimulării unei interpretări adecvate şi convingătoare. Toate tehnicile menționate sînt chemate să cucerească şi să pasioneze publicul (ascultătorul);

- **stimularea atitudinii creative,** care presupune o implicare activă a interpretantului în conținutul muzicii, „transferului" în „scenariul artistic" cu funcție de **manager** al discursului muzical, unde toate acțiunile sînt raportate la modul de opțiune pentru mijloacele de expresie, centrate pe originalitate.

2.3. Tehnici intelectuale de acționare eficientă

Gîndirea muzicală, componentă şi condiție a intelectului, deşi este superioară perceperii senzitive, în ierarhia activității este aparentă cu funcție secundară, deoarece principala responsabilitate este asumată de perceperea realului. Percepțiile, senzațiile, reprezentările nu se preocupă de selecția stimulilor, rezervînd această acțiune specializată *memoriei şi imaginației* - constructe, care conservează achizițiile informaționale şi le prezintă gîndirii într-o formă critică. Nu întîmplător, la copii gîndirea, memoria şi imaginația, avînd o formă elementară de dezvoltare, percepțiile şi senzațiile nu întîmpină acele obstacole „de filtru", pe care le oferă elevilor experiențele vîrstei adolescentine. Un stimul suplimentar în exteriorizarea produselor gîndirii şi facilitarea procesului de asimilare a informațiilor *din exterior* la preadolescenți îl are limbajul lor avansat. Principala funcție a gîndirii în contextul eficientizării proceselor *interne* este cea de mijlocire şi de influențare a tuturor componentelor psihicului uman. Gîndirea muzicală operează cu imagini create în baza informațiilor-sensuri prin sintetizarea produselor, obținute în experiențele individuale, luate din diverse surse *vizuale* (culori, proporții, spații etc.); *auditive* (sonorități plăcute/neplăcute); *senzații temporale* (pulsații ritmice, începere, continuare, accelerare, sfîrşire etc.). În acest sens, gîndirea muzicală are funcția de a structura toate materialele oferite de centrele senzitive, cu semnificație spirituală, numită *activitate muzical-artistică.* Printre diversele viziuni asupra gîndirii,

din perspectiva dezvoltării unei gîndiri eficiente, de primă necesitate par a fi ideile autorilor I.Dicu, 1972; M.Golu, M.Zlate, 1999 etc., care pun în evidență rolul operațional, marcat prin următoarele dimensiuni de referință: interpretare, abstractizare, opțiune optimă.

Caracterul *interpretativ al gîndirii* presupune plasarea acesteia în cîmpul de reproducere a relațiilor obiective (ex., prin mijlocirea stimulului muzical în viața reală sînt introduse noi relații, noi combinări), de anticipare a evenimentelor şi situațiilor aşteptate. În afara gîndirii pentru elev rămîn a fi neconcepute şi nevalorificate multe însuşiri interioare ale conținutului muzical. Altfel spus, lipsa unei *gîndiri eficiente* oferă locul *perceperii*, pentru care caracteristică este surprinderea însuşirilor exterioare, adică efectelor sonore, în defavoarea *conceperii* („*concep*, ceea ce înseamnă că gîndesc") esențialităților de conținut ale materiilor muzicale. Spre deosebire de *percepere*, pentru care obligatorie este prezența obiectului perceput, *gîndirea* „este o *prelucrare secundară a informațiilor*, avînd loc în lipsa actuală sau chiar totală a obiectului" [256, p. 237]. Evident, *gîndirea* este o structură mijlocitoare dintre stimulul muzical (SM) şi *percepere*, deoarece SM reprezintă furnizorul de senzații, reprezentări, imagini inițiale. Gîndirea este acel mecanism, „care le mijloceşte şi le influențează pe toate celelalte, contribuind astfel la accelerarea funcționalității şi la sporirea eficienței lor" [ibidem.]. Reiese, că eficiența mecanismelor perceptive – interpretative – creative în domeniul MA depinde de utilizarea modelelor-metode-stimule, care reglează procesul de influențare a *stimulului muzical* şi gradualitatea mecanismelor gîndirii (organizare, operare, stimulare a informațiilor muzicale), adică competenței de a lansa noi idei. Putem afirma că în acțiune *gîndirea* se naşte, în acțiune ea se stinge, însă nu pentru a dispărea complectamente, ci pentru a se renaşte într-un oarecare nou proiect acțional, într-o nouă hartă comportamentală.

Deşi muzica nu operează cu noțiuni, raționamente, ea nu ne scuteşte de luarea în considerație a modalităților operaționale eficiente ale unei *gîndiri muzicale algoritmice.* Algoritmica gîndirii presupune nu atît aspectul aplicării anumitor restricții, reguli, cît aspectul prefigurării, proiectării paşilor acționali, cu caracter managerial. Gîndirea muzicală algoritmică o integrăm eficient în *gîndirea euristică*, care oferă posibilitatea alegerii a celor modalități de abordare, care în cazul respectiv ar conduce la soluționări optime. În acest sens, tipurile de gîndire muzicală algoritmică şi euristică nu sînt izolate una de alta, ele nu se exclud, ci se mențin într-o stare relațional-generativă. Semnificative în AMA sînt tipurile de gîndire *reproductivă şi productivă.* Gîndirea reproductivă în psihologie, din punctul de

vedere procesual, este caracterizată drept una „liniară”, care marchează un grad scăzut de „integrare a operaţiilor”. Însă aceste adjective nu se potrivesc unu la unu cu formele muzicale *de reproducere*. Astfel, în cadrul cîntului vocal elevul trebuie să reproducă nu un oarecare anume, ci multiple componente acustice ale sunetului vocal (timbru, intensitate, înălţime, expresivitate, dicţie, vibrato etc.), ceea ce implică o competenţă şi ingeniozitate artistică cu pretenţii creative.

Timbrul este o calitate a sunetului, care nu poate fi implementată, impusă, ea este un datum al naturii, „culoarea” vocii fiind dependentă de structura *armonicilor* (sunetelor superioare tonului fundamental). Calitatea timbrului mai depinde de puterea *formantelor*, care sînt formate din grupuri de armonici, în baza cărora recunoaştem şi desluşim timbrul unei voci de alta. În praxiopedagogie este frecventă problema: „Cum ar trebui să procedeze un profesor, ca să cultive la elev o voce cu formante eficiente?”. Unii autori recomandă a exersa elevul pe anumite vocale. Recomandările de felul acesta poartă un caracter general şi nu sînt lipsite de convenţionalitate metodică. În realitate, „aşchierea” timbrului vocii, aducerea lui la o fineţe artistică nu constituie o componentă de natură reproductivă. Asemenea activitate cere o muncă enormă a gîndirii muzicale, în special, a activării centrilor corticali, care poartă răspundere nemijlocită de *auzul timbral.* Pe parcurs vom reveni la rolul educaţional al acestui stimul muzical, însă, deocamdată, menţionăm că *timbrul* este un privilegiu al „bunului simţ” şi, în contextul educaţiei, este necesar a porni de la procedeele eficace de *observare, identificare, comparare, imitare* a diverselor timbruri.

Intensitatea vocii constituie un factor important în procesul de reproducere vocală, deşi, este dificil a afirma că există o reproducere unu la unu. În primul rînd, puterea vocii copilului este mai redusă decît a profesorului sau a unui interpret vocal profesionist. În al doilea rînd, copilul nu este în stare să stăpînească intensitatea vocii la graniţa extremităţilor *pianisimo (pp) şi fortisimo (ff).* În al treilea rînd, vocea reflectă o anumită imagine, fapt care pune în funcţie activă *imaginaţia reproductivă,* care, incontestabil, va avea implicarea elementelor de imaginaţie productivă. Un *cînt-şoaptă* poate evoca o intensitate emoţională mult mai puternică decît un *cînt-strigăt.*

Plasticitatea vocală*,* cu atît mai mult, nu poate fi redusă la o acţiune de natură reproductivă, deoarece acest aspect este încă puţin cercetat, ceea ce implică necesitatea întreprinderii unui sistem de acţiuni explorativ-praxiologice. „A duce”, „a purta” sunetul, „a-i da zbor” (în limba italiană echivalentul este *„portare de la voce”*), mai mult tinde spre o *artă* decît spre o meserie.

Astfel, a fost destul să inventariem doar 2 - 3 componente ale *interpretării vocale,* ca să ajungem la concluzia că eficiența acțiunilor vocale rezidă în formarea/dezvoltarea tipurilor de gîndire *reproductiv-productivă, critică, creativ-proactivă,* în mod integrat. Didactica muzicală modernă este preocupată, în special, de formarea capacităților interpretative vocale/instrumentale, a căror extindere are loc pe orizontală, conform „acumulării cantitative”, în defavoarea performanțelor cu o influență intraindividuală, susținute de o dezvoltare intensivă, pe verticală, a tipurilor de gîndire muzicală cu *orientare proactivă.* Dezideratul eficienței AMA se reduce nu atît la cantitatea creațiilor muzicale însuşite, ci la iscusința de a observa, a pătrunde cu emergență în esențialitățile materiei muzicale şi „deschiderii” elevului spre artă.

Tabelul 2.3.1. Barierele gîndirii creative şi gîndirii critice în praxiologie

a*. Pentru gîndirea *creativă:	***b*. Pentru gîndirea *critică:***
a.1) pentru atingerea rezultatelor scontate, în defavoarea metodelor euristice, profesorii se limitează la metoda exercițiului;	b.1) examinării sînt supuse detaliile şi nu esențialitățile procesului;
a.2) profesorul nu-şi asumă responsabilitate pentru instrumentarea procesului muzical, ci pentru rezultatul, raportat la un comportament standard;	b.2) se crede că muzica, fenomenele legate de ea nu se supun regulilor logistice;
a.3) acțiunile creative nu sînt luate în considerație la măsurarea randamentului intelectual-artistic;	b.3) gîndirea critică este un atribut arbitrar, nesemnificativ în contextul eficientizării acțiunilor muzical-artistice;
a.4) rezultatele, produsele creației muzicale originale sînt trecute cu vederea la evaluare.	b.4) în teoria şi practica instruirii şi educației muzicale nu există o viziune completă asupra gîndirii muzicale critice.

Printre factorii-stimuli ai unei activități muzicale eficiente evidențiem gîndirea *creativă* şi gîndirea *critică*. Dacă gîndirea creativă atestă în şcoală o utilizare, cît de cît, frecventă, atunci, gîndirea critică, aproape deloc nu este solicitată. Tocmai asemenea situație crează impedimente grave în formarea liberă şi continuă. Între gîndirea creativă şi gîndirea critică, se instaurează o legătură şi dependență reciprocă. Însă, „dacă acționăm cu idei creative şi nu le testăm, nu le evaluăm, vom face în mod sigur greşeli pentru care circumstanțele sau mulțimea ne vor pedepsi” [256, p. 280]. Evident, avem

nevoie nu de o gîndire critică oarecare, ci de una echilibrată, susținută de responsabilitate în fața ta şi în fața altora, care ne-ar feri de testarea elementelor creative prin subestimare sau supraestimare. În Tabelul 2.3.1 sînt expuse barierele posibile pentru gîndirea creativă şi gîndirea critică.

Tabelul 2.3.2. Tehnici intelectuale ale eficienței educației muzical-artistice

Factori - *stimuli*	***Tehnici* intelectuale muzicale**
Nivelul I (cunoaştere concretă, intrinsecă)	
Scopuri. Formarea capacităților de cunoaştere a elementelor concrete a mesajului muzical, memorarea provizorie, formarea deprinderilor cognitive primare. **Obiective operaționale.** Memorare, înțelegere, comportament afectiv, evaluare raportată la criteriile externe. **Mecanisme** efectuate prin intermediul formulei „stimul-proactivitate-răspuns"(S-p-R), prin asociație verbală. **Situații de cogniție**. Percepție, selectare, formarea imaginilor muzical-artistice. **Metode-stimule:** verbale (expunere, conversație, dialogare), exercițiul (interpretare vocală/ instrumentală, improvizație), demonstrarea.	**Detectarea, recunoaşterea** intonațiilor, structurilor ritmice, armoniilor, timbrurilor instrumentelor şi vocii umane. **Memorarea** muzicii expres sau pe termen lung. **Reorganizarea** cunoştințelor**. Implicarea** capacităților cognitive specifice muzicii. **Autoorganizarea** şi **autoaprecierea.** **Adaptarea** prin influențare intrinsecă la **S^1, S^2, S^3 , S^n** **Sistematizarea.** **Schematizarea.** **Dezmembrarea.** **Descrierea.**
Nivelul I→II (de dinamizare, stimulare extrinsecă)	
Scopuri. Formarea deprinderilor de cunoaştere a limbajului muzical, de anticipare perceptivă. **Obiective operaționale:** de înțelegere, de raționare, de analiză. **Mecanisme.** Învățare de reguli, principii, legități. **Situații de învățare**. Învățare prin aplicarea experiențelor achiziționate. Analiza relațiilor de conținut, de formă. Sintetizarea celor însuşite.	**Preinferența** schemei perceptive. **Modificarea** percepției prin modele însuşite. **Comprehensiunea.** **Asentimentul de a reacționa.** **Acordul, dezacordul, învoirea.** **Satisfacția de a răspunde.** **Semantizarea.** **Sistematizarea** mijloacelor de ex-

Metode. Exercițiul şi lucrările aplicative, modalități de transfer; extrapolarizare.	presie muzical-artistică.
Nivelul I → II →III	
Scopuri. Organizarea cogniției speciale, afirmarea abilităților, centrarea pe valorile artistice şi generalumane (morale, etice, estetice etc.). **Obiective operaționale d**e inițiative independente, schimbare şi progres, de acționare conform criteriilor personale. **Mecanisme** de planificare prin alcătuirea „hărților" de comportament muzical-artistic.	**Organizarea** internă a „cîmpului perceptiv" cu ajutorul preinferențelor muzicale. **Generalizarea** elementelor muzicale constituente ale unei creații. **Integrarea**, **structurarea** perceptivă. **Ierarhizarea** conținuturilor muzicale, **operarea** cu stimulii muzicali. **Selectarea** percepțiilor centrate pe esențial (timbru, ritm, tempo**), asigurarea** constantei perceptive (menținerea invariantei imaginative).
Situații de învățare, realizate prin: derivare, improvizare, producere de mesaje muzical-artistice, angajare de riscuri şi responsabilități. **Metode**. Învățare prin cercetare; aplicare a procedeelor creative; stimularea elementelor de inventică muzicală.	Proiectarea imaginarului muzical, centrarea pe mesajul muzical, pe opinia proprie şi pe opinia altora; Inițierea cu elementele de cercetare (observare, sistematizare), intrastimulare (interes, lansarea ideilor). Independență (libertatea opțiunii, acceptarea unui risc). Antrenarea în discuție, eliminarea atitudinilor de blocaj, prezicerea erorilor, centrarea pe succes.

2.3.1. Dinamica gîndirii muzicale

Actualmente, este cunoscută structura gîndirii operatorii, care poate fi grupată în componentele: **fundamentale** (analiză şi sinteză, abstractizare şi generalizare, comparație şi caracterizare logică), **instrumentale** (algoritmice şi euristice, reproductive şi productive, divergente şi convergente).

Tabelul 2.3.1.1. Operațiile fundamentale ale gîndirii muzicale

Operații: **a)** ***de analiză:***	**b)** ***de sinteză:***
Dezmembrarea mentală a creației muzicale în: - componente de formă (părți, perioade, fraze, motive); - componente de conținut (te-	**Sintetizarea** mentală este realizată prin următoarele acțiuni: - *integrarea* mesajului muzical; - *raportarea* creației muzicale la valorile acceptate;

mă, idee, sens, imagine); - componente constructive (intonații melodice, formule ritmice); - ierarhizarea componentelor în dependență de gradul său semnificativ în contextul întregului; - raportarea componentelor întregului la: *esențial – neesențial; necesar – întîmplător; primar – secundar;* - comprehensiunea;	- *corelarea* particularităților creației muzicale şi raportarea acestora la legile generale ale existenței; - *stabilirea* legităților de organizare, mişcare şi schimbare a „tablourilor artistice" (în muzica programată sau fără program); - *determinarea* evoluției dramaturgice; - *acceptarea* valorică.
Nivelul I → II **a) *abstractizare***	**b) *generalizare***
Reținerea sensurilor muzicale valorice şi abandonarea celor nonvalorice (la nivel primar şi la nivel secundar: logico-abstracte). Primele forme operatorii sînt simple, iar cele secundare – forme complexe. **Evidențierea** necesarului, utilului şi genericului prin: - ***izolare*** (audierea, interpretarea sau crearea muzicii) centrată diferențiat pe *melodie, ritm, armonie, gen, voce, instrumente etc.;* - ***subliniere*** (melodie şi armonie, armonie şi ritm, voce şi instrument etc.); - ***analiză;*** **Abstractizarea** empatică, adică transferul propriilor stări emoționale asupra altora.	**Avansarea** de la însuşirile sensurilor, senzațiilor concrete (mişcare, saltare, voiciune, tristețe etc.) la însuşirile din ce în ce mai generale (joc – muzică dansantă; cîntec-melos, arie etc.). **Dezvăluirea** legăturilor necesare dintre însuşirile obiectului muzical, profunzimea cărora influențează proporțional asupra gradului de generalizare eficientă. În muzică şi în activitatea gîndirii o pondere relevantă are interiorizarea acțiunilor muzicale prin imagini şi operații. Sîntem de acord cu H.Aebli că „operația constituie elementul activ al gîndirii"[1, p.58], ea asigură procesele esențiale ale intelectului. Imaginea, dimpotrivă, constituie un construct relativ static, care nu este decît un „simbol al operației" [ibidem.]. În activitatea muzicală operațiile, ca atare, lipsesc. Există aşa-numitele operații-stări, care prin transferuri, concepute drept extensii mentale, sînt atribuite sensurilor sonore (jale, veselie, mişcare, ritm). Profunzimea generalizării *stării-imagini* depinde de experiența percepțiilor muzical-artistice ale elevului. **Generalizarea** mesajelor muzical-artistice.

Operații de comparație

Nivelul I → II → III

La acest nivel are loc operaționalizarea mentală a tuturor celorlalte operații. Operațiile de comparare sînt bazate pe anumite criterii, furnizate de însăşi persoana implicată în activitate sau de factorii externi. De exemplu, în timpul receptării creației muzicale, compararea are loc atît pe orizontală, cît şi pe verticală. Cu alte cuvinte, elevul compară conținutul creației cu mediul muzical-artistic al neamului, epocii, stilului, curentului muzical etc. şi, totodată, supune comparării elementele constituente între ele. **Comparația** în muzică mai are şi o altă funcție semnificativă, de previziune, anticipare şi apreciere a mesajelor muzicale în baza imaginilor, sensurilor, formate anterior. Comparația în muzică poate avea loc în mod **expres**, realizată nemijlocit în timpul discursului muzical (fenomen caracteristic şcolarilor mici) sau prin **reluare,** re-examinare, „analiză prin sinteză finalizată într-o nouă sinteză” [256, p. 259].

Comparația în muzică, în activitatea mentală, se ascunde în specificul materialului cu care se operează. Este de presupus, că ar exista o anumită diferență între acțiunea de prezentare a muzicii într-o formă **verbală** (povestirea „despre”) şi într-o formă **propriu-zisă**, care se observă, cu pregnanță, în contextul operațiilor de comparație. Astfel, expunerile verbale invocă două aspecte de esențialitate comportamentală. Primul aspect se reduce la redarea mesajului muzical prin verbalizare, fapt care influențează gîndirea elevului şi condiționează operațiile de comparare, şi anume:

limbaj reactiv:	limbaj proactiv:
• nu înțeleg această muzică;	- sînt convins că voi reuşi;
• mă obligă programa;	- înțeleg;
• trebuie să fac ceea ce-mi spun;	- voi acționa conform valorilor;
• nu am să reuşesc;	- prefer mult arta muzicală.

Astfel, prin vorbire, prin cuvînt este posibilă aprofundarea sau, dimpotrivă, perturbarea operațiilor de comparație. Al doilea aspect constă în aceea că verbalizarea oferă elevului posibilitatea opțiunii prin: a) compararea creațiilor muzicale de acelaşi gen (similitudine)sau care au tangențe comune de caracter, de stil, de valoare; b) compararea creațiilor muzicale de genuri diferite, însă asemănătoare după conținut (extrapolarizare). Limbajul elementar îngustează cîmpul comparativ, iar noțiunile generalizatoare, folosite de elevi, fără a le trăi semnificația, perturbează conceperea artistică. *Limbajul proactiv* face eficient procesul cogniției nu numai prin operațiile de comparare, care exprimă starea „de împlinire” şi stimulează schimbarea calitativă a persoanei, ci şi prin *centrarea valorică* a acțiunii muzical-artistice, prin *introdeschiderea* spre limbajul muzical-artistic.

În această ordine de idei, optăm pentru extinderea ariilor de practicare a operațiilor de verbalizare, în special, prin punerea în valoare a mijloacelor artistice specifice, spre exemplu: *metafora, imaginarul literar-basmic, scenele de teatru, cinema, fabula, povestea populară etc.* Ne expunem nu pentru o verbalizare oarecare, ci pentru una profund specifică, care este inspirată de undeva de *dincolo de conştient*, însă nu şi fără contribuția activă a gîndirii. Limbajul vorbirii, în literatura de specialitate şi **praxiologie**, este considerat drept mijloc de comunicare, inclusiv „comunicare cu muzica”, fiindcă ea (vorbirea) reprezintă un stimul al acțiunii muzicale, atît pînă la, în timpul, cît şi după activitatea muzicală propriu-zisă. Constatăm că rolul şi funcția acestui important **stimul artistic** nu este studiat temeinic. Praxiologiei îi revine organizarea procesului vizat, determinarea locului de intervenție verbală, specificarea tonului de expunere verbală.

Operații de concretizare logico-artistică

Nivelul I → II → III → IV

Acest grupaj de operații este superior celorlalte (analiză – sinteză, abstractizare – generalizare, comparație). Însă a implementa în gîndirea copilului noțiuni moraliste despre ceea ce este rău şi ce este bine, sensuri a ceea ce este senzația de tristețe, compătimire etc., înseamnă a stimula formalismul în însuşirea şi formarea experiențelor de viață. Elevul, orientat spre valorile muzical-artistice în „laboratorul” orei de EMA, în ideal, ar trebui să parcurgă „calea cunoaşterii” (de la exterior spre interiorizare şi de la interior spre exteriorizare), permanent făcînd apel la procedeele operaționale respective, deopotrivă, căutînd să concretizeze prin exemple proprii, în măsura *necesarului,* viabilitatea perceperii muzical-artistice formate la nivel *logico-artistic.* Elevul trebuie „legat” de **situații eficiente**, care spre deosebire de cele recente, ar avea o prioritate calitativ nouă, adecvată stilului comportamental. Între *performanță*, *gîndire* şi *eficiență* există o relație benefică, în care *gîndirea muzicală*, după cum menționam anterior, are un rol mijlocitor. Din perspectiva constituirii gîndirii ca factor favorizant în relația performanță-gîndire-eficiență, autorii (J.Bruner, 1956, G.Allport, 1981, M.Zlate, 1999 etc.) care s-au referit, în mod special, la studiul mecanismelor psihice ale acestui fenomen uman, de rînd cu identificarea multiplelor tipuri de gîndire, s-au expus pentru „gîndirea eficientă şi gîndirea neeficientă” (M.Zlate). Scoaterea în evidență a **gîndirii eficiente**, de la sine vorbeşte despre importanța productivă a mecanismului psihic indicat. Cît priveşte modalitățile de soluționare a nivelurilor de eficiență a gîndirii muzicale în plan psihopedagogic, conform abordărilor lui M.Zlate, există trei soluții:

- cea sugerată de „cuplurile diferitelor tipuri de gîndire”[256, p. 294] (unde gîndirea reproductivă, negativă şi cea autistă ar constitui tiparuri ale unei *gîndiri ineficiente*, care ar fi o constatare nu puțin controversată);

- cea de cuplare a altor tipuri de gîndire, care spre deosebire de primele, ar asigura eficienţa. Cercetătorii domeniului vizat în lista acestor cupluri înscriu tipurile *gîndirii productive şi critice, gîndirii divergente şi convergente, gîndirii deductive şi analitice, gîndirii pozitive, verticale şi laterale etc.* Aceste două soluţii, raportate la ceea ce numim *gîndire eficientă/ineficientă,* după cum afirmă M.Zlate: „aduc sugestii interesante, însă nu întru totul valide" [256, p. 295];

- cea de-a treia soluţie, în legătură cu problema gîndirii eficiente/ineficiente, conduce specialiştii spre „încercarea de a depista trăsăturile caracteristice ale noilor tipuri de gîndire" [256, p. 295].

În legătură cu aspectele *gîndirii muzicale eficiente*, vom determina sumativ conţinutul şi particularităţile acesteia. Gîndirea muzicală se interferează în principala formă a existenţei umane, cea de comunicare, deoarece arta muzicală realizată în activităţile caracteristice „ prin natura sa este comunicativă" [285, p. 233]. Creaţiile muzicale adresate unui anume ascultător, stimulează activismul stărilor interioare, manifestate printr-o reacţionare specifică a gîndirii muzicale (reacţionări evocate de H. Pieron): a) ca o recunoaştere sau identificare; b) ca o ilustrare, exemplificare; c) ca o reconstituire dintr-o multitudine de elemente (melodii, ritmuri, armonii) a obiectului sau a imaginii obiectului real. Operaţiile de concretizare implică acţiunii individuale un stil al căutării, comparării, autodeterminării, empatizării, încrederii în puterile proprii – toate fiind susţinute de siguranţă şi curaj. Calităţile nominalizate determină ***stilul proactiv***, bazat pe un comportament de dominare mentală asupra creaţiei muzicale şi acţiunilor specifice, care devenind tot mai complexe, conduc la o treaptă „aprofundată a concretului senzorial şi obiectual" [256, p. 62], fapt care face elevul eficient în muzică şi în alte domenii de activitate.

2.3.2. Explorarea relaţiei: limbaj muzical - limbaj literar-artistic

Din perspective praxiologice, limbajul, cuvîntul este folosit cu scopul interiorizării unor acţiuni specifice. De exemplu, elevului i se explică că notele muzicale au valori de anumite durate şi, respectiv, se divizează în note cu valoare a unui întreg, note cu valoare de ½, note cu valori de ¼ etc. În asemenea cazuri, limbajul nu serveşte mai mult decît stimul pentru a invoca în imaginaţia elevului capacitatea de aşi închipui întregul, jumătatea sau pătrimea unui obiect adus ca exemplu la valorile de note respective. Însă ar fi mult mai efecace o altă cale de utilizare a limbajului, şi anume, profesorul să recurgă la esenţialităţile *temporale* ale muzicii. În acest context, explicaţiile cu referire la valoarea de durată în muzică ar fi imaginată

ca mişcare a unui continuum, adică concepută şi simţită ca „o tindere spre ceva" şi fiind o interiorizare nu a obiectelor statice, ci a fenomenelor cu sens de mişcare (merge, sare, zburdă, îngînă, iubeşte etc.). Cu alte cuvinte, se impune a implementa în gîndirea copilului *verbul* – prototipul mişcării şi nu *substantivul.* Deopotrivă cu verbele ce semnifică mişcarea propriu-zisă, şi celelalte verbe de tipul: *iubeşte, glumeşte, îngînă, cîntă, joacă* etc., conţin semnificaţia tinderii, mişcării „spre ceva", adică instrumentează imaginaţia elevului, provocînd tensiunea emoţională, care este amplificată prin intermediul stimulilor muzicali potriviţi.

Cu ajutorul cuvîntului, limbajului artistic putem intensifica, atenua sau reorienta abundenţa emoţiilor angajate în proces, de pe urma stimulilor muzicali. Profesorul, promovînd un stil tradiţional, de regulă, utilizează expresiile: *melodia este tristă, acordurile sînt patetice*. În realitate însă, o melodie nu poate fi tristă, deoarece ea nu are decît a simboliza sau a semantiza starea tristeţei. Prin limbajul vorbirii profesorul pune în evidenţă termenologia, şi anume: el specifică ceea ce ţine de muzicologie (ex., structură, formă etc.) şi ceea ce se referă la psihologie (sesizare emoţională: *„culorile sărbătorii", „zbuciumul sufletului"etc.).*

Între limbajul literar şi limbajul muzicii există tangenţe comune, cu semnificaţie reciproc avantajoasă. Este destul să ne referim la momentele de interferenţă: *frază, rimă, accent, intensitate, conţinut artistic, imagine, motiv etc.* Însă intenţia de a stabili nişte legături simple, exemplificate acum şi mai înainte, ar însemna că reducem sensurile muzicale şi literare (semnificaţia ambelor limbaje artistice) la un nivel arhaic, care nu ar determina nici pe departe eficienţa procesului. Limbajul literar are pentru limbajul muzical cu totul alte semnificaţii decît cele menţionate. Astfel, în procesul receptării muzicale elevul „vorbeşte în sine", „vorbeşte cu conţinutul său interior, cu sufletul", deopotrivă, atestă o anumită mişcare şi sistemul vocal intern. Am stabilit experimental că **eficienţa cîmpului imagistic creşte în dependenţă de capacitatea, competenţa elevului de a fantazia prin intermediul „cuvintelor tacite"**. Expunerile colegilor asupra evenimentelor muzicale audiate provoacă în interiorul *Eului* un efect al inconformismului limbajului propriu, *tacit,* cu cel al majorităţii. Frica de a fi neordinar, incompatibil, îl face pe elev să accepte limbaje străine, fapt, care distructiv influenţează asupra a ceea ce numim *unicitate, factor individual/personalist*.

Psihologii au constatat că „cheltuirea de energie în punctul central al sistemului nervos şi în organul de referinţă se află în relaţie inversă" [273, p. 197] sau, cu cît mai intens şi abundent are loc cheltuirea energiei centrale,

cu atît este mai slabă expresia sa periferică şi invers. Un limbaj redus, vag, face ca *energia centrală* să fie irosită în proporţii imense, iar aceasta crează situaţia oboselii rapide, frînarea centrilor auditivi, stimularea plictiselei, scăderii interesului pentru muzică. Menţionăm că centrele şi organele receptoare interacţionează reciproc şi aceasta nu fără participarea activă a limbajului muzical şi limbajului literar, între care există o influenţă reciprocă, eficacitatea căreia, mai cu seamă în praxiologia EMA, necesită a fi studiată fundamental. Cît priveşte lărgirea şi aprofundarea continuă a limbajelor artistice şi a sensibilităţii receptorilor externi (periferici), trebuie stimulată prin „trăirea conştientă" şi nu prin învăţarea noţiunilor şi regulilor muzicale. Efectul reacţiei la creaţia muzicală nu se reduce la „repetarea unei reacţii reale, ci înfruntarea şi victoria asupra ei" [273, p. 283]. Astfel, atunci cînd copilul trăieşte „dorul de mamă", adică este copleşit de sentimentul dorului (sentimentul unei situaţii reale), creaţia muzicală, cu un conţinut şi caracter adecvat, nu are scopul de a comunica existenţa dorului, ci de a face ca elevul să se înalţe supra sentimentului şi să-l birue. Arta muzicală constituie nu o simplă repetare a realului, ci o continuare a luptei dintre stimulii interni/externi şi victoria unui *răspuns echilibrat.* În acest context L.Vîgotsky afirmă: „arta este nu complementarul vieţii, ci urmarea din aceea ce în om depăşeşte viaţa" [273, p. 283]. Completînd şi dezvoltînd judecata autorului citat, A.Leontiev consemnează următoarele: „Arta – nu e numai pentru om, ca însemnătate, ca cunoaştere. Arta e întru om, în aceasta constă principala ei deosebire. Nu *pentru,* ci *întru*" [285, p. 239]. Despre paşii practici, realizaţi în baza supoziţiilor metodologice expuse în subcapitolul de faţă, ne vom expune în compartimentul experimental-aplicativ.

2.4. Centrarea valorică a acţiunii muzical-artistice

Societatea are nevoie de oameni activi, participativi şi apţi pentru schimbarea şi inovarea proceselor social-econimice şi social-culturale, gata oricînd pentru aşi asuma responsabilităţi, a crea un climat favorabil în toate domeniile de activitate. În contextul proceselor formative, *orientarea personalistă* (copil, elev, student) ar putea fi calificată drept paradigmă *cîştig – cîştig* (S.Covey), care întocmai reflectă beneficiile, pe care le obţine personalitatea de la societate prin intermediul exponenţilor acesteia (clasă şcolară, echipă, grup, ansamblu instrumental, cor, colectiv coregrafic etc.) şi ceea ce el înseşi oferă altora. Asemenea *orientare* a elevului constituie un model ideal al educaţiei. În realitate însă, frecvente sînt cazurile contra-

re, şi anume, elevul caută să obţină cît mai mult profit de la instituţiile sociale şi să investească cît mai puţine resurse personale. În asemenea situaţie ne vedem faţă în faţă cu paradigma *cîştig – eşec*. Frecvente sînt şi cazurile în care *orientarea* persoanei este prescrisă de atitudini vagi, lipsite de sens, stări de apatie şi indiferenţă, pe care le calificăm drept paradigmă de *eşec – eşec*. Nivelul eficacităţii de *orientare* spre rezultat, conform paradigmei *cîştig – cîştig* rezidă în explorarea, cel puţin, a trei factori decisivi: a) *adaptarea* elevului la mediul muzical-artistic; b) *reacţionarea* elevului la conţinuturile, formele şi genurile artistice; c) *medierea* profesorului ca manager al procesului transdisciplinar (pedagogie, psihologie, filozofie, muzicologie, istorie etc.). Factorului muzical-artistic îi atribuim funcţia stimulării, elevului – funcţia participativ-activă, iar profesorului - funcţia organizaţională.

Adaptarea elevului la mediul muzical-artistic constituie un program complex, care este susţinut de orientarea potenţialităţilor individuale, realizate prin intermediul acţiunii eficiente. În timpul realizării acţiunii muzical-artistice elevul necesită a fi orientat spre rezolvarea următoarelor probleme-situaţii:

- controlul riguros al valorilor (acţiunea este dominată de principiul centrării valorice);
- evidenţa convingerilor personale (trăite şi verificate în practică);
- subiectivitatea (părerea proprie, conştiinţa de sine, viziunea asupra propriei imagini).

Reacţionarea elevului la conţinuturile, formele şi genurile artistice formează statutul de personalitate prin intermediul valorilor de activitate, care atestă o stare compensatorie în multiplele acţiuni, angajate în proces şi determinate de scopuri şi motive personale. Precizăm că trăsăturile definitorii ale activităţii umane, după M. Golu [135, p. 88] sînt următoarele: a) *orientarea* creativ-transformatoare; b) *instrumentarea* cu „unelte” special confecţionate sau construite; c) *reglarea* succesiunii secvenţelor instrumental-executive; d) *planificarea şi programarea*; e) *evaluarea* rezultatelor obţinute; delimitarea verigilor structurale de bază (motive, scopuri şi mijloace), concepute ca obiecte de analiză şi evaluare critică.

Medierea profesorului. Competenţele didactice, educaţionale şi manageriale ale profesorului sînt puse în acţiune respectiv strategiilor curriculare, raportate la exigenţele sociale înaintate faţă de şcoală, faţă de educaţie. Reieşind din obligaţiunile şi responsabilităţile, pe care este necesar să le asume profesorul şcolar, pentru cauza educaţională, vom specifica următoarele **roluri praxiologice**:

- *observator* şi *mediator* al proceselor de relaționare eficientă între factorii: individual ↔ muzical-artistic ↔ educațional/social;
- *producător* de idei şi mesaje cognitiv-formative;
- *coordonator* al unor acțiuni individuale şi de grup;
- *proiectant* de acțiuni, strategii, programe, planuri [155, p. 35];
- *experimentator* al ideilor, ipotezelor individuale şi colective;
- *sursă de informare, model de comportament, purtător de valori* [155, p. 35].

Să-şi asume responsabilitatea pentru: a) *orientarea pedagogică a personalității* [7, p. 39];
b) *inițierea* varietăților de activități, idei, ipoteze, proiecte; c) *luarea deciziilor* rezonabile, adoptarea *hărților* de comportare artistică; d) *alegerea* conținuturilor şi strategiilor, resurselor; e) *ghidarea, atenuarea;* f) *renovarea* formelor organizaționale, obiectivelor şi tehnicilor de influențare a educaților; g) *asigurarea* integralității inter/transdisciplinare.

Din perspectiva asigurării unei interferențe transdisciplinare viabile în contextul educației muzicale interactive dintre **teorie şi praxiologie,** este nevoie a evidenția rolurile profesorului în următoarele direcții conceptuale:

a) <u>centrare pe:</u> a.1.) aprofundarea cunoştințelor elevilor în domeniul sensurilor tehnologice ale creării muzicii; a.2*)* alcătuirea *hărților* de comportament perceptiv, interpretativ şi creativ; a.3) gestionarea modului de percepere, conservare, distribuție, conştientizare şi aplicare a achizițiilor muzicale; a.4) gestiunea bugetului de timp, de raționalizare eficientă a acținnilor muzicale; a.5) monitorizarea, îndrumarea, consilierea acțiunilor elevilor;

b) <u>centrare valorică pe</u>: b.1) orientarea spre identificarea sensului estetic al creației muzicale; b.2) compunerea şi improvizarea muzicală individuală şi în grup; b.3) învățarea rapidă şi calitativă a muzicii; b.4) cultivarea unui limbaj proactiv; b.5) cultivarea intereselor variate; b.6) abilități artistice performante; b.7*)* evaluarea şi autoevaluarea critică; b.8) „transferul de eficiență" (G.Văideanu) al factorului muzical-artistic şi factorului educațional asupra proceselor *de schimbare*;

c) <u>centrare pe introdeschiderea spre muzică prin</u>: c.1) pătrunderea conştientă în tainele mesajului muzical, percepției empatizante; c.2) motivația orientată spre recunoaşterea sinelui şi altuia în modelele de comportament muzical-estetic şi moral; c.3) oferirea posibilităților de integrare în activitățile muzicale pe orizontală şi pe verticală; c.4) cultivarea deprinderii bazate pe formula comportamentală *cîştig-cîştig,* în demersul unei voințe manifeste;

d) centrare pe creativitate: d.1) formularea opiniilor rezonabile şi originale; d.2) soluționarea independentă a problemelor; d.3) dezvoltarea imaginației artistice polidimensionale; asumarea de responsabilități pentru judecățile, ideile puse în discuție; d.4) alegerea optimă între ideile lansate în legătură cu muzica receptată; d.5) delimitarea esențialului de secundar, valoricului de efemer; d.6) asigurarea echilibrului dintre: intuitiv – logic, empiric – teoretic, emoțional – rațional;

e) centrarea pe succes constituie acele roluri care asigură transferul: e.1) de la *succesul personal* spre *succesul public*; e.2) de la succesul – *tendință* spre succesul – *deprindere;* e.3) de la succesul ciclic, situațional, spre succesul personal şi public; e.4) da la *succesul – insucces* spre *succes – succes*.

În praxiologia educațională, insuccesul muzical-artistic, deseori, este transpus pe seama lipsei la elevi a abilităților caracteristice domeniului, a atenției şi gîndirii muzicale, dezvoltate inferior unui nivel mediu. Elevul poate să-şi formeze competențele de a cînta cu vocea sau la un instrument muzical, de a reproduce după auz diferite melodii şi, totodată, să nu stăpînească principala competență – de „imprimare" în propriul intelect a **formelor temporale**, fără de care muzica nu poate fi nici înțeleasă, nici interpretată, nici creată. Astfel, este necesar ca praxiologia să valorifice continuu *resursele interne-externe* ale elevului (expuse anterior), care ar contribui nemijlocit la ridicarea gradului de eficiență în domeniul artistic.

III. ABORDĂRI PRAXIOLOGICE ALE ACȚIUNII CALITATIVE A PROFESORULUI ŞI ACȚIUNII ELEVULUI

3.1. Randamentul conştiinței în acțiunile muzical-artistice

Conştiința, după cum menționam anterior, este peste tot şi, în acelaşi timp, nicăeri, adică ea nu există decît dacă nu ne referim la aspectul ei structural (stare de veghe, de somn, de vis), ci explorînd-o în contextul unei activități, unei stări psihice (durere, mîhnire etc.). Imaginea obiectului, spre care este orientată acțiunea muzicală, ghidează această activitate. Altfel spus, în cadrul percepției sînt cristalizate acele relații, atitudini, conținuturi, pe care elevul le-a achiziționat în „ambarele conştiinței" proprii sau, conform confirmației lui Th.Ziegler „orice conştiință este o conştiință de sine, căci orice conținut de conştiință este conținutul meu" [253, p. 77]. În această ordine de idei, semnificativ devine nu atît rolul reglator al imaginii obiectului cu activitatea, ci *funcția reglatoare a conştiinței* cu activitatea în faza ei de formare. „Conştiința vizează domeniul vieții interne şi se exprimă prin stări psihice <···> ce se manifestă mai intens în interior şi se cenzurează în privința exprimării exterioare" [110, p. 173]; „ea se construieşte ca structură funcțională din interior, sub influența condițiilor externe" [257, p. 93].

Cîte argumente nu am aduce în favoarea faptului că conştiința vizează lumea interioară, fiind bazată pe condițiile externe, un lucru rămîne cert – ea trebuie să fie *produsă*, *creată.* Accentuînd această idee, A.Leontiev consemnează că „interiorizarea nu este o simplă transferare a activității exterioare în *harta conştiinței,* ci este un proces, în care această *hartă interioară* se formează" [284, p. 98]. Interiorizarea este condiția şi rezultatul formării înțelesurilor şi sensurilor. V.Pavelcu afirmă că „nu există nici un fapt de conştiință (judecată, atenție, percepție, conceptualizare etc. - V.B.) fără înțeles" [191, p. 157]. Pe acest temei putem afima că fenomenele „a avea conştiință" şi „a înțelege" au multe tangențe comune. Există două macrosisteme de înțelesuri, unde una se referă la procesele lumii externe, iar alta – la procesele lumii interne. Între sistemul extern şi sistemul intern există o relație contradictorie. Tensiunile interne, semnalate spre adolescență, provoacă *erupții afective şi intelectuale,* care îşi găsesc rezolvarea sa, mai cu seamă, în activitățile artistice.

Fără *trăire* conştiința ar fi o construcție schematică cu funcție de reflectare şi înregistrare, cu rol de observator pasiv al proceselor fiziologice

ale sistemului nervos, care au loc în creier. **Trăirea „îmbrăcată" în *sens, înțeles*, constituie stimulul prioritar al *introdeschiderii* în muzică/artă.** „Trăirea conştientă" şi trecerea ei în limbaj, conform ideilor lui L.Vîgotsky, este facultatea de a generaliza ceea ce a atins nivelul unor concepte veritabile. Trăirea îi insuflă conştiinței sensibilitate, îi oferă şansa de introdeschidere. Actualmente, în praxiologia EMA, predomină formarea la elevi a capacității de a gîndi în mod obişnuit, prin imagini mecanice, în timp ce ar trebui „să adaugăm gîndirii, bazate pe modele şi noțiuni mecanice, noile idei referitoare la informație, pentru ca imaginea noastră asupra lumii să fie mult mai apropiată de realitate" [113, p. 20]. Toate iau începutul său *din ceva* şi se întorc înapoi în cadrul nostru cognitiv al gîndirii sau, altfel spus, „cum evaluăm aşa sîntem". Echilibrul vieții psihice şi sociale depinde mult de reformarea stilului de **a fi introdeschis**, care radiază în exterior prin acțiuni creative.

În praxiologia EMA, adesea, înregistrăm situația-întrebare: „*Cum* are loc acel sau alt fenomen?" şi nu „*Ce* are loc?", fapt care ne face să intreprindem cercetări speciale cu privire la fenomenul acțiunii muzicale introdeschise: „*Ce este ea (muzica)*? *Ce are loc*?". Pentru a identifica funcția conştiinței, este necesar a face referință la contrariul fenomenului sau la ceea ce se află în umbra conştiinței, adică la *inconştient*. Generalizînd demersurile teoretice la acest compartiment, scoatem în evidență doar caracteristicile semnificative. *Inconştientul*, fiind o alternativă a conştientului, se află în preajmă sau cu rol de substituire a conştientului. Inconştientul este prezent în situațiile cînd acțiunile sînt transferate într-un regim de automatisme, în posesia *subconştientului*, fiind supravegheate de conştiință, însă fără o oarecare implicație activă a acesteia. Ultima poziție, cu privire la inconştient, ne conduce la concluzia că acest fenomen constituie nu mai mult decît o punte de legătură dintre ceva inferior şi ceva superior. Astfel, C.Rădulescu-Motru afirmă că inconştientul se află „între materie şi conştiință". H.Arthus situează inconştientul între organic şi psihic. A.Bazaillas scrie: „inconştientul aparține <···> ordinei forțelor naturale, între viața cosmică şi viața spirituală; el este o tranziție între natural şi mental" [28, p. 23].

Firea umană nu are o atitudine indiferentă față de deponentele inconştientului, ci caută cu o deosebită insistență: „elementele sau conținuturile, structuralizate în noi sisteme, dacă nu dispar în ființa lor psihologică" [191, p. 198], să fie, cel puțin, rezervate pentru situații oportune de viitor, adică să devină inconştiente. Astfel, putem afirma că conştientul, fiind un furnizor de înțelesuri noi, cu nuanțe creative, este superior inconştientului şi are loc conform formulei: *cauză – efect*. Psihologia atestă două forme

de inconştient: a) *inconştient integrat*, care include în sine fapte psihice înglobate şi transfigurate; b) *inconştient arhaic,* care persistă într-o stare perimată, ancestrală, moştenit genetic. Cu referinţă la desfăşurarea normală a inconştientului *integrat şi arhaic,* este de menţionat, că în activitatea muzicală, ambele forme atestă o valoare semnificativă. Să ne închipuim, ce s-ar întîmpla, dacă un muzician, fie amator sau profesionist, ar intona sunete, ţinînd seama numai de duratele acestora, sau numai de înălţimea lor, sau numai de timbru. În asemenea caz am avea impresia că la instrumentul muzical se află un acordator şi nu un interpret. Conform legităţilor de negare a înţelesurilor vechi, de către configuraţiile noi ale conştiinţei, muzicianul interpretează nu înălţimi, ci tonuri; nu durate de sunete, ci intonaţii; nu timbruri, ci vibraţii reverberatoare – toate, fiind integrate, găsesc un efect de ***introdeschidere artistică***.

Ne-am referit la o relaţionare a inconştientului cu o conştiinţă a faptelor actuale. Însă mai există şi *conştiinţa absenţei,* care are în vedere menţinerea în cîmpul inconştient a fenomenelor ce au existat mai înainte, însă la moment nu figurează decît în inconştient. În muzică asemenea situaţii sînt destul de frecvente. De exemplu, compozitorul compune o partitură orchestrală la pian. În realitatea perceperii sînt absente timbrurile instrumentelor orchestrei (flaut, oboi, clarinet, trompetă, vioară etc.), însă lipsa acestora, nicidecum nu înseamnă lipsa senzaţiilor, care sînt trecute în forme de existenţă individuală. Altfel spus, înţelesurile trecute în inconştient obţin un statut de arhetipi, care nu au decît să stimuleze procesul de *adaptare, anticipare, previziune* a evenimentelor. Plinătatea sensului se ascunde în acţiune sau „conştiinţa ştiinţei şi ignoranţei tale îţi dă putere de posesiune, de dominaţie asupra conştiinţei şi încredere în cucerirea necunoscutului” [191, p. 201].

În legătură cu determinarea randamentului conştiinţei în acţiunea muzical-artistică eficientă, nu putem trece cu vederea încă o formă a inconştientului, numită *periferică* sau, care constituie un efect *halo.* Se poate întîmpla, de exemplu, ca elevul *A* să nu stăpînească nivelul necesar al inteligenţei, însă datorită activismului lui afectiv, profesorul îi atribuie însuşiri pozitive, însoţite de supraestimare (*halo pozitiv*). Sau invers, elevul *B* stăpîneşte un nivel inteligent ridicat, însă datorită afectivităţii, însoţite de subestimare, obţine calificativul de însuşiri negative (*halo negativ*). Succesiunea normală a lucrurilor constă în *perceperea, retrospecţia experienţelor individuale, interiorizarea, aprecierea, decizia „Ce să fac?”, alegerea mijloacelor „Cum să fac?”, înţelegerea acţiunii, actului volitiv.* În inconştient mai există date, fapte disociate, puţin importante pentru moment, ca-

re nu au atribuție directă la înțelesurile conştiente, de aceea ele sînt numite *periferice*, adică care formează categoria faptelor rămase în afara conştiinței. Conform conceptului eficienței, pare a fi progresistă ideea asimilării sau respingerii evenimentelor (pozitive sau negative), acțiune întreprinsă de elev atît pe cale *intrinsecă,* cît şi pe cale *extrinsecă*. Fiecare dintre acțiunile nominalizate sînt manifestate de elev în dependență de stilul comportamental: *proactiv* sau *reactiv*, *deschis* sau *închis.*

Ținînd cont de aceea că între conştient şi inconştientul *periferic* (dispoziții, înclinații, abilități, deprinderi etc.) se instaurează un raport de natură latentă, conchidem că practica EMA, adesea, îşi conturează o hartă iluzorie, axată pe susținerea inconştientului periferic, în defavoarea stimulării conştientului de valoare şi a comprehensiunii. În praxiologia EMA, frecvent, sînt confundate senzația, reprezentarea, emoția cu cunoştința, înțelesul, sensul/sentimentul cunoaşterii. Descifrarea unei creații muzicale constă, mai întîi de toate, în deschiderea spre sensul artistic, care în termeni valorici, nu poate fi unul superficial, ci unul profund, semnificativ. Am constatat că nicicînd elevul nu se simte atît de liber, ca atunci, cînd „el are în acelaşi timp cîteva posibilități şi comportamente şi el, printr-un act liber al voinței realizează între ele o opțiune" [273, p. 201]. Lupta dintre motive, tendințe, aspirații, supuse unei examinări obiective, ne sugerează o idee dintre cele mai valide, şi anume: opțiunea, libertatea, de regulă, este determinată de efortul volitiv. Tot aşa cum pentru compozitorul operei muzicale deznodămîntul este ursit, pentru elevul-receptor biruitor devine acel motiv care se centrează pe echilibrul forțelor interne. Polarizarea motivelor duce cu sine la explorarea unei stări *reactive*, care trece în reticență şi oferă locul comportamentelor stimulate de factorii instinctivi. Însă asemenea motive, tendințe, nu dominează comportamentul, nu-i impun putere, rezistență şi, de aceea, suferă înfrîngere la cele mai neesențiale stimule. Astfel, tendințele elevului nu sînt stimulate de fenomene efemere, ci sînt „acceptate" de procesele complexe ale gîndirii, **conştiinței**, pentru a pune o bază trainică **modelelor comportamentale eficiente.**

Randamentul conştiinței în acțiunea muzical-artistică a elevului constă în integraționalitatea dinamică a componentelor constituente ale factorilor *interni-externi* şi resurselor acestora, investite fiind gradual în procesul de *receptare, interpretare şi creare* a muzicii.

3.1.1. Dimensiunea intelectuală în formarea capacităţilor comportamentale eficiente

Cunoaşterea lumii şi cunoaşterea propriei naturi întru preconceperea, previziunea evenimentelor, comportamentelor este, mai întîi de toate, o **cunoaştere sonoră** a acestei lumi. „Prin văz, - afirmă H.Wald, - omul rămîne încă în preajma fenomenelor, prin auz, el se apropie de esenţa lor" [186, p.18]. „Ceea ce îţi spune conştiinţa este mai adevărat decît ceea ce vezi" [ibidem.]. ***A auzi conştiinţa*** şi ***a o urma*** este o tehnologie de progres, care angajează un efort volitiv deosebit. În timp ce văzul tinde spre lucruri concrete, auzul tinde spre idei, spre abstract, ceea ce oferă un spaţiu larg de generalizare, opţiune şi realizare.

Forţa de „atracţie" a lumii sonore, pusă de elev în melodii, armonii şi facturi metro-ritmice, este stimulată de forţa de „abstracţie", de libertate. Obţinerea creditului de libertate personală este un lucru de importanţă educaţională majoră, dar şi o facultate comportamentală de mare responsabilitate, deoarece, *libertatea conştiinţei* presupune îndepărtarea de la lucruri şi de la sine, pentru „a asculta" vocea propriei conştiinţe, treptat învăţînd deprinderea de *ascultare distanţată*: „de subjugarea necondiţionată faţă de emoţie" [62, p. 55]. Muzica ţine mai mult de intelect, decît de afectivitate. Întrebarea expusă în formă de intonaţie vocală este acea structură sonoră, care rupe cercul influenţei individuale şi pune în valoare „temelia libertăţii spirituale" (E.Cassirer, 1994). *Expresia vocală* în conştiinţa elevului constituie unul din principalele achiziţii experienţiale. Expresia muzicală este uneori mai bogată decît limbajul verbal, însă mai redusă decît gîndirea. Termenii „a exprima", „expresie", „expresiv" sînt un mijloc de influenţare a altora prin muzică, prin cuvînt, prin gest etc. Elevul, constituind, vorbind la figurat, „conştiinţa lipsei" [124, p. 32] caută în arta muzicală acele repere, care i-ar multiplica avantajele de viitor. „Conştiinţa umană a lipsei, a absentului, este în mai mare măsură o invenţie decît o descoperire" [186, p.32]. Anume prin sunete, intonaţie elevul **se deschide** spre viitor, deoarece aceste materii într-atît de agil se acordează la *vibraţiile* spiritului, cum nu o pot face alte esenţe. De altfel, cum am putea explica situaţia, cînd un copil de 10-11 ani, receptînd *Pasionata* de L. van Beethoven sau *Recviem* de W.Mozart - creaţii cu o profundă semnificaţie filozofică - percepe mesajul limbajului muzical.

Muzica face **introdeschiderea** elevului spre lumea plină de semnificaţie, iar „vidul"- spre a fi receptiv, predictiv la oricare eveniment. Elevul caută în muzică **răspunsul** altuia, totodată întrebîndu-se: „*Cum ar fi?*", adică răspunsul şi nu reacţia, căci a răspunde înseamnă a-ţi asuma respon-

sabilităţi, în timp ce a ***reacţiona*** înseamnă a bulversa prezentul. Primul tip de comportament este caracteristic persoanelor independente, pe cînd al doilea - modelat de situaţii. În viziunea lui M. Drăgănescu, ultimii „ vor avea o conştiinţă, căci conştiinţa este socială, care are la bază o conştiinţă-de-sine învăţată, deci ea însăşi socială, dar nu vor avea conştiinţă-esenţă sau apropieri de aceasta prin viaţa spirituală ridicată" [113, p. 101].

Piajet J. distinge 4 etape în formarea inteligenţei: *inteligenţă senzorio-motorie* (18 - 24 luni de la naştere), *gîndire preoperatorie* (2 - 5 ani), *gîndire operatorie* (6 – 12 ani), *gîndire formală sau ipotetico-deductivă* (de la 12 ani şi mai departe). Conform acestei etapizări, reiese că fundamentele proactivului se clădesc în perioada şcolară primară şi se întăresc în adolescenţă. Evident, adolescentul este „centrat pe proiecţia în viitor a activităţilor sale" [114, p. 150], el caută să anticipeze evenimentele, deşi, deseori, se confruntă cu situaţia de contradicţie dintre capacităţile individuale şi rezultatul obţinut.

Conştiinţa constituie fenomenul mediator între raportul de „S – R", cu funcţie de reglare a procesului de acomodare la situaţiile repertoriale ale persoanei. Asemenea fapte autorii le explică astfel: „o stare poate fi mai mult sau mai puţin conştientă în *raport* cu o altă stare psihică" [191, p. 347]. În pedagogia muzicală sînt frecvent utilizate procedeele de activizare la elevi a stărilor psihice afective, în defavoarea celor de conotaţie intelectuală. Stimulul (obiectul acţiunii) şi răspunsul (subiectul acţiunii) nu sînt nişte fenomene statice, ci dinamice, vii, vizate de filiaţiile conştiinţei. Între S - R este **prezenţa** *proactivităţii*, care complineşte formula indicată, oferindu-i următorul aspect: S – P P – R. Cînd accentuăm asupra unei „prezenţe", înţelegem că elevul, cu tot întregul firii sale, nu rămîne „în afara" muzicii, ci este prezent în muzică.

Conştiinţa, fiind produsul activităţii „îşi păstrează caracterul *predicativ, acţional, activ"* [257, p. 50], fapt care confirmă ideea că arta, fiind un produs al conştiinţei, influenţează în mod activ asupra activităţii, nu neapărat legată de domeniul dat. O asemenea influenţare, deşi are o rezonanţă formativă pozitivă, nu satisface pe deplin rigorile rolului muzicii în contextul dinamicii personalităţii. În special, se impune concordarea a însăşi persoanei cu propriile sale motive, dintre care o parte din acestea cer a fi excluse, iar altă parte – valorizate ca fiind motive prioritare. Există necesitatea respectării unui echilibru între conştiinţă şi acţiunea muzicală, muzică şi prezenţa proactivă. Aceste fenomene interacţionează oscilatoriu, unde: „apariţia oscilaţiei crează starea de activare şi tensiune; pe baza *semnalelor de alarmă* se declanşează reacţiile comportamentale destinate detectării,

identificării şi obţinerii obiectului (*efectului* - V.B.) dorit" [135, p.75]. Evident, unitatea dintre *conştiinţă şi acţiunea muzicală* ar trebui concepută nu ca o formă de echilibru rigid, ci ca o formă a unei dinamici continui. „Dinamica includerii în activitate sau a excluderii unor acţiuni sau acte din activitate" [257, p. 52], reprezintă o caracteristică de sinteză, realizată sub unghiul de vedere al principiului ***introdeschiderii***.

Antrenat în procesul de comunicare cu lumea externă, prin intermediul spectrului sonor de atitudini şi relaţii, elevul persistă într-o stare de expectanţă. Pînă a acţiona în exterior, receptînd muzica, elevul ia o anumită atitudine. Astfel, „expectanţa este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită a unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament" [87, p. 66]. Continuînd gîndul, menţionăm că muzica este acea forţă care ne *introdeschide* spre viaţă, căci a exista încă nu înseamnă „a fi" prezent ca actor al acestei vieţi. De aceea, ea (muzica) poate stimula motivaţia comportamentală a elevului, mai întîi de toate, în formă de plan ideal, „probabilitate subiectivă". Scopul-imagine extras din conţinuturile creaţiei muzicale, nu constituie unicul model al comportamentului virtual, ci doar valoarea, care permite a structura situaţia şi starea individuală sau socioculturală, pentru a alege comportamentul actualizat „din repertoriul comportamentelor sale potenţiale" [87, p. 66].

Elevul poate fi *prezent* la actul de receptare şi, în acelaşi timp, „să nu fie influenţat" de sensul comportamental artistic, „să producă calitatea" şi, în acelaşi timp, să acţioneze cu indice negativ. Astfel de fapte le putem explica, cu anumită probabilitate, în baza conceptului de *autoeficienţă*. Ultimul implică credinţa elevului în capacităţile sale de a influenţa asupra evenimentelor cu indice negativ, sau altfel spus: „credinţele autoeficienţei operează asupra comportamentului (inclusiv, *muzical-artistic* – V.B.) prin procese motivaţionale cognitive şi afective" [ibidem.]. Persoana *introdeschisă* anticipează *stimulul şi efectul* prin ocolirea consecinţelor negative. În procesul audiţiei muzicale expectanţele autoeficienţei sînt de natură bidimensională. Pe de o parte, elevul este influenţat de stimulii sonorităţilor muzicale („S – R – S"), iar pe de altă parte, sentimentele declanşate constituie noi stimuli pentru un comportament posibil sau real, adecvat sau apropiat modelului creat „R – S". Efectul comportamentului muzical-artistic poate avea loc nu neapărat în urma multiplelor exerciţii de întărire a mesajelor muzicale, ci şi prin observarea şi conştientizarea situaţiei şi extinderii stimulului acţiunii muzical-artistice a elevului, avînd *efectul succesului*. Chiar şi atunci, cînd elevul nu conştientizează acţiunea sa, însoţită de stimulii afectivi (SA), *expectnţa succesului* nu-l părăseşte nici pentru o clipă.

În contextul principiului **introdeschiderii artistice**, dezvoltarea capacităţilor de a simţi, a trăi şi a crea sentimentele, stimulate de mesajele MA, constă în orientarea elevului spre deprinderea de a lua iniţiative în baza valorică a sentimentelor. Sentimentul caută să se distrugă pe sine prin contactul cu realitatea. „Prin canalizarea energiei sale **în afară**, emoţia este o tendinţă spre echilibru prin risipirea dezordonată a energiei **înăuntru**, fără a ţine seama de realitate" [191, p. 24]. **Emoţia** „distruge" *Eul*, coboară persoana spre fizic (*zîmbet, mişcare, mimică etc.*), în vreme ce **sentimentul** ridică persoana, o orientează spre o siguranţă şi putere prin intelect, spiritualitate. Anume, *sentimentul* îl înalţă pe om (↑), iar *emoţia* semnifică o prăbuşire în jos (↓). Emoţiile au, mai cu seamă, o existenţă subconştientă. Acestea sînt la suprafaţa constructului de personalitate şi, deşi au o influenţă puternică asupra *Eului*, nu-i determină existanţa şi puterea de „a fi"; „ele nu pot avea o viaţă conştientă şi intelectualizată ca aceea a sentimentelor" [191, p. 24].

Sentimentul este un element tulburător al cunoaşterii; datorită lui judecata se falsifică, premisele raţionamentului se pun în slujba unor concluzii impuse de către interese momentane ale individului, argumentele potrivnice satisfacţiei personale sînt neglijate [191, p. 55]. Enunţul citat, cu referire la problematica sentimentelor, ar avea o contribuţie echivocă în cazul, dacă s-ar admite că muzica este întru totul o activitate de cogniţie, însă ea este, mai întîi de toate, o activitate *de trăire, de suflet,* în favoarea căreia se exprimă cu relevanţă acelaşi autor: „cunoaşterea sufletului străin s-ar mai putea ajuta de o metodă cu totul deosebită, şi specifică numai psihologiei, de metoda înţelegerii sau a empatiei" [191, p. 53]. Cu alte cuvinte, muzica atestă funcţia *duală* de influenţare, şi anume *de cunoaştere trăită* şi *de mijlocire a procesului de cunoaştere* „a sufletului străin". În acest context, posibilităţile stimulării muzicale implică o stare extensivă, proporţională nivelului de dezvoltare a complexului sentimentic, cu valoare cognitivă şi cognitiv-trăită. Psihologii precizează că *sentimentele,* pe lîngă multe alte caracteristici, au capacitatea de *profunzime.* Cînd ne referim la „descifrarea sensurilor muzical-artistice", atunci în funcţie este pusă „transpoziţia empatică" (P.Popescu-Neveanu, 1994). Motivul poate trece treptat în scop, care, fiind conturat în reprezentările rezultatului scontat, este realizat prin intermediul acţiunii practice. Aceasta în cazul, cînd procesul este supus scopului conştient. Există însă situaţii, cînd scopul nu este conştientizat, iar acţiunea se alege cu un efect străin celui aşteptat.

Căutarea stimulilor, şi nu aşteptarea lor pasivă, care ar corespunde „sensului emoţional-personal", în mare parte, determină puterea de reţinere

a atenției voluntare asupra unui fenomen muzical, revenirea la el iar şi iar. În psihopedagogie „atitudinea constantă” față de un obiect al cunoaşterii este concepută ca *stare de interes*. Fără a face referințe speciale asupra dimensiunii interesului, vom menționa doar că atitudinea elevului față de o activitate este condiționată, mai întîi de toate, de stabilirea consensului dintre ceea *„Ce este El?”* – obiectul şi ceea *„Ce sînt Eu?”* - subiectul.

Nivelul înalt de *activitate* este determinat de gradul influențării sistemului dat asupra altui sistem. Dacă elevul „nemijlocit prin intermediul propriei percepții auditive şi al propriei interpretări, în mod creator şi activ, pas cu pas, în orice domeniu al artei muzicale” [158, p. 19] va marca o necesitate spirituală, atunci el va da dovadă de o tot mai înaltă **eficiență** şi în alte domenii de activitate. În caz contrar, acest deziderat ar fi lipsit de oricare sens şi ar rămîne un mediu educațional închis. Rolul factorului muzical-artistic, pentru elev, îl înțelegem nu ca o activitate oarecare, care ar putea fi explicată prin verbele de referință: a percepe, a interpreta, a compune, a înțelege, a asocia, a medita, a simți etc., ci prin pătrunderea în sensul filozofic al muzicii ca *stimul* pentru găsirea răspunsului la întrebările apărute pe parcurs. Descifrarea (codificarea) mijloacelor de expresie a limbajului muzical, „modelizarea” materialului muzical, constituie nivelul de **deschidere** treptată a elevului spre profunzimile de conținut. Explicarea, *hermeneutica* profunzimilor muzical-artistice se raportează la nivelul de *introdeschidere* artistică sau *„deschidere sufletească generală”* [30, p. 151].

Pedagogia, prin însăşi sensul său, constituie o activitate, o ştiință a conducerii, organizării, îndrumării, persuasiunii cu procesele de învățare, educare, formare/dezvoltare a personalității în ontogeneză. Noțiunea „management”, cu sensul de îndrumare, ghidare, organizare, are tot dreptul de a ocupa un loc de frunte în uzul educației şi didacticii contemporane, care nu se poate limita la conceptele pedagogice de altă dată, cu o arie de influențare redusă asupra educaților. *Cultura organizațională* abia îşi croieşte drum în pedagogie, deşi nici o acțiune educațională nu poate avea loc în afara acelei sau altei forme de organizare, dirijare cu procesele vizate. Printre **principiile fundamentale**, care contribuie la orientarea eficientă a demersurilor organizaționale în pedagogia muzicală, evidențiem: *introdeschiderea artistică* şi *centrarea valorică*. Accentul este pus pe ***capacitatea de a acționa şi a fi eficient.***

Muzica constituie o modalitate a culturii organizaționale, adică o activitate de autoconducere, de management, deoarece în discursul muzical găsim principalele elemente ale gestiunii manageriale, şi anume: pertinență, echilibru, insistență, previziune, competivitate, adaptivitate, curiozitate, crea-

tivitate, sensibilitate, marketing, „notarea performanţelor" [202, p. 4], voiciune, optimism, sensibilitate, evaluare. Studiul principiului ***introdeschiderii*** prin acţiunea muzical-artistică eficientă s-a conturat în jurul următoarelor dependenţe: a) supraîncărcarea cunoaşterii afectează cota de *păstrare*; b) odată cu creşterea volumului materialului, procentajul păstrării scade [213, p. 47]; c) învăţarea mecanică se egalează cu uitarea cunoştinţelor, acumulate pe cale intuitivă; d) acumularea informaţiei în ritmuri exponenţiale impune aprofundarea şi reînnoirea continuă a cunoştinţelor [213, p. 52].

Aşadar, **dimensiunea intelectuală** în formarea capacităţilor comportamentale eficiente rezidă în valorificarea tehnologiilor şi tehnicilor de aplicare eficientă a resurselor individuale ale elevului prin dezideratul educaţional ***a auzi conştiinţa şi a o urma.***

3.2. Praxiologia comportamentului empatico-artistic

Se impune ideea studiului dependenţei dintre dimensiunea *influenţei empatice* a elevului şi gradul de eficienţă a acestuia în AMA. Accentuînd problematica *empatizării artistice*, în termeni de comportament specific domeniului, noi avem în vedere atît un comportament real, cît şi unul imaginar, gîndit, proiectat nemijlocit în timpul acţiunii sau reluat după un anumit timp şi prelucrat mental. **Empatia -** sinonimul cuvîntului „simţire" (de la cuvîntul *elen* „pathie", cu sensul de *cunoaştere şi înţelegere a altora*, se manifestă prin următoarele forme: ***empatie*** general-apreciativă, ***empatie*** empirică, ***empatie*** a dispoziţiei, ***empatie*** de transpunere) - ocupă un loc decisiv în creaţia şi perceperea muzical-artistică, mai ales, în legătură cu demersul educaţional de proiectare, prezicere a reacţiilor elevului faţă de anumite evenimente. Prima categorie, numită *primară,* este caracteristică persoanelor care manifestă o *reacţie- sinhron,* efectuată instantaneu cu *stimulul*. A doua categorie, calificată drept *secundară*, este rezervată pentru persoanele, care reacţionează la stimul după un timp de *reflexie* (meditare, gîndire). În contextul perceperii muzicale *empatia* constituie rezultanta unui comportament de comunicare nonverbală, în timp ce prin intonaţiile verbale şi încărcătura armonică, timbrală, de o amplă diversitate, de la o creaţie la alta, are loc comunicarea *interverbală*.

Prin intermediul muzicii are loc efectul de *transpunere* conştientă a elevului *în modelul artistic,* al personajului, cu intenţionalitate creativă. Asemenea comportament, vizat drept arhetip individual este o modalitate formativă, care poate fi explicată în felul următor: „se instaurează un ra-

port între modelul uman (perceput, reprezentat, imaginat) şi persoana care empatizează” [166, p. 39]. Muzica rezidă în vibraţia *fizicului şi spiritualului* şi, sesizată prin sistemul auditiv, face ca vibraţiile – motive ale altuia să fie mai întîi **auzite** şi apoi **înţelese**. Elevul poate cunoaşte multe opere de artă, stăpîni un vast volum informaţional despre muzică şi muzicieni şi, în acelaşi timp, să *nu audă* „ motivul” altuia într-o melodie populară, cîntată cu vocea sau executată la un instrument. Pe plan secundar este situată problema aprecierii sinelui şi altuia/altora, trecuţi fiind prin „filtrul propriei experienţe” [167, p. 13], care se reduce la modul de a asculta cu sufletul şi cugetul „vocea muzicală” a altora.

Stilul apreciativ nu presupune numai o achiziţionare a modelelor muzical-artistice, raportate la motivele şi interesele proprii şi ale altora, ci este un fenomen mult subiectiv, ceea ce înseamnă că aspectul *apreciativ* nu se va limita la nivelul pur informaţional despre alţii ci, „conform intereselor, trebuinţelor şi scopurilor proprii, elevul va căuta să primească de la cei din jur un anumit tip de reacţie, să recunoască la aceştia anumite particularităţi care să constituie mijloace de satisfacere a motivaţiei sale” (S.Marcus, 1994). Cu alte cuvinte, elevul, în scopul disponibilităţii de *a alege, a accepta,* penetrează un raport bidimensional *„Eu ↔ Ea* (muzica)” şi unul tridimensional *„Eu ↔ Ea* (muzica) ↔ *El”*. În raportul menţionat este necesar a reliefa conţinutul *stilului apreciativ* (SA), conceput ca expresie a interferenţei dintre vectorii afectivi, cognitivi şi instrumentali. Necătînd la faptul că la baza SA stau posibilităţile individuale apreciative limitate, totuşi, SA „presupune atît o condiţie *stimulatoare (V.B.)*, cît şi o condiţie facilitoare” [167, p. 105]. Dacă pornim de la axioma că oricare element al unui întreg constituie o expresie a acestuia, atunci putem admite că activitatea muzical-artistică *de empatizare* este un privilegiu *de transfer,* pentru o manifestare eficientă a elevului în şi prin domeniul artistic.

3.3. Viziuni actuale asupra creativităţii muzical-artistice a elevilor

Dintre diversele forme de activitate muzicală, prin intermediul cărora elevul are posibilitatea să se introdeschidă spre vastele experienţe perceptiv – interpretative, vom evidenţia posibilităţile rezervate de către creativitatea şi creaţia muzical–artistică, care, deocamdată, nu sunt promovate sistemic, în conformitate cu principiile pedagogiei moderne şi necesităţile practicii. În teorie şi praxiologie, în egală măsură, este folosit conceptul de

creativitate, în calitate de proces (producerea de idei noi) şi conceptul de *creație*-activitate (finalizarea ideilor, transpunerea lor în produse concrete). Diferența semnificativă între ambele concepte, în context educațional, constă în aceea că **creativitatea are o arie de acționare mai vastă decît creația, ceea ce confirmă ideea că ea este mai potrivită pentru uzul şcolar decît** *creația*. Pot fi găsite specificări şi în interiorul fiecărui din termenii nominalizați. I.Gagim specifică *creația muzical-artistică* a elevilor astfel: „1) *în sens larg* (creație artistică axată pe muzică) şi 2) *în sens îngust* (creație muzicală propriu-zisă)" [129, p. 44].

Optăm pentru funcția integrativă a *creativității* şi *creației* muzical–artistice în contextul conceptului eficienței educaționale. Într-un caz ideea, imaginea artistică este sugerată din exterior, cu statutul de multiplu, în alt caz, ideea şi transpunerea ei în produse muzicale este realizată de un *singur autor* (elev). Procesul de generare a ideilor rămîne a fi, în mare măsură, un sistem "închis". Rezultatele experimentale ne permit să stabilim factorii cu ajutorul cărora este posibilă "pătrunderea" în acest sistem. La acest compartiment îşi dau concursul mai mulți factori de personalitate, şi anume: curiozitatea, sensibilitatea la detalii, fantezia etc. Cuvîntul este acel element al sistemului logic, care poate fi asociat cu un "filtru", grație căruia "depozitarea" informațiilor parvenite pe cale audio-vizuală are loc în strînsă vecinătate cu senzațiile şi gîndirea.

Creativitatea include planurile real şi ideal, componente psihice ale căror relaționare atestă o stare ciclică, şi anume: se porneşte de la meditarea asupra realității, unde în ipostaza realului este conceput însăşi elevul, extrapolată asupra simțirilor interioare (interiorizarea ideală), apoi urmînd realizarea practică. Imaginația operează cu evenimente, obiecte, fenomene reale, care prin combinări şi transferuri, produce noi idei, concepte, care nu au existat mai înainte. *Fantezia* se ridică la un grad mai înalt al existenței şi, sumînd produsele imaginației, rupe cercul unei imaginații a realului, procreînd fenomene ireale, inexistente, dar care, transpuse în stări reale, pot simțitor schimba atît autorul care le-a dat viață, cît şi modul de funcționare a sistemului, domeniului, din care acesta face parte. Dezvoltarea fanteziei muzical-artistice, în dinamică, presupune schimbarea atitudinii profesorului şcolar față de **principiul creativității**, care necesită să funcționeze cu rol de schimbare permanentă. Modificarea realului prin intermediul imaginației, constituie obiectul creativității muzical-artistice, căreia îi sînt proprii *asocierea, metafora, combinarea, alegoria* etc. Elevul vine la şcoală pentru a găsi răspuns la multiple întrebări. Găsirea răspunsului la unele sau la majoritatea dintre ele, fac ca elevul să ia o *atitudine pozitivă* față de

materia de studiu, față de indicațiile pedagogice. Exprimăm convingerea că anume itemii didactici bine orientați şi destinați pentru creație, oferă elevilor şanse egale în ceea ce numim afirmare deplină a potențialităților individuale. Însă mai există multiple rezerve praxiologice. Eficiențele activității de creație muzical-artistică ar fi mult mai înalte, dacă eforturile pedagogice nu s-ar limita cu aspectele de organizare a procesului de înaintare a problemelor cu conținut creativ, ci ar penetra pînă la antrenarea elevului în procesul de declanşare independentă a imaginației creative, manifestată prin "prospecțiunea şi relevarea intonațiilor şi ritmurilor expresive excepționale" [277, p. 14]. Evident, relevarea intonațiilor şi ritmurilor în lumea copiilor constituie un comportament specific, cu anumite caracteristici creative, care se fac simțite în dimensiunea de *spontaneitate* şi *libertate*. Ambii termeni constituie sensul activității elevului, care lipseşte pînă cînd acesta nu este antrenat în modelul comportamentului simbolist-artistic, care cere de la elev puterea de a pătrunde în esența fenomenelor artistice.

Activitatea profesorului urmează să se centreze pe activizarea direcționată a capacităților creative ale elevilor prin intermediul antrenării lor diferențiate şi individualizate în procesul de operaționalizare continuă a **obiectivelor**: a) *conştientizarea* mesajului muzical-artistic şi raportarea la posibilitățile creative individuale; b) *identificarea* mijloacelor de expresie muzicală cu ideile şi imaginile artistice caracteristice; c) *integrarea* stimulilor interni şi externi; d) *combinarea şi recombinarea* mijloacelor de expresie muzical-artistică adecvat noilor imagini; e) *completarea* variantelor inițiale cu material nou, caracteristic subiectului muzical-artistic; f) *varierea* variantelor muzicale propuse de factorii externi; g) *dezvoltarea* unei teme artistice în limitele genului de creație; h) *evaluarea* produselor creative proprii şi ale altora; i) *luarea de inițiative* proprii prin angajarea în acțiuni de creație în afara orelor de curs.

Conceptele de *creativitate şi creație muzical-artistică*, integrate în **principiul creativității,** favorizează preocupările în domeniul **teoriei şi praxiologiei** educației muzical-artistice (în conținutul EMA includem şi instruirea din şcolile de muzică/artă pentru copii), devenind eficiente în măsura în care asigură o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluții şi unei succesiuni din perspectivă teleologică a procesului.

Accentuînd rolul anticipativ-cognitiv al imaginației, intenționăm să estimăm locul şi funcția de *personalizare artistică* a elevului în acțiunea muzicală, deoarece, cu cît mai mult spațiu rezervează o operă muzicală opțiunii imaginative, cu atît puterea de impulsionare a acțiunii elevului este mai mare, iar efectul - mai productiv. Stocarea informațiilor constituie, în

condiții optime, un atribut de succes, deoarece elevul, avînd la îndemînă modele muzical-artistice acceptate pentru oricare situație comportamentală, are posibilitatea de *a alege* şi a urma modelul imaginarului adecvat necesarului. Imaginația cu sens de proiectare a situației rezidă în abilitatea de a organiza, a regla acțiunile externe (vorbire, mimică, pantomimică, intonare etc.) În procesul imaginației proiective există şi factorul *imitației*, însă el nu este, neapărat, cu funcție decisivă, ci oferă locul unei imaginații operatorii, inovaționale, susținute de responsabilizări crescînde. Imaginația creativă constă în abilitatea elevului de a observa faptele în domeniile artei şi a imagina aceste fapte în mod integrat a artisticului şi realului. Sînt frecvente comportamentele elevului, cînd el „acceptă" mesajele operelor muzicale cu o semnificație morală valorică şi, în acelaşi timp, dă dovadă de acțiuni jignitoare față de alții. Asemenea comportamente le calificăm drept cauze negative. Contrar tipului comportamental, condiționat de o imaginație *reactivă,* caracterul *imaginației proactive* tinde spre: „lărgirea granițelor posibilului şi a limitelor posibilului <···> prin lărgirea granițelor posibilului şi acreditarea unor valori spirituale indispensabile, imaginația se instituie ca o zonă a libertății (şi *disponibilităților* -V.B.)" [165, p. 25].

Cu referire la aspectele de dezvoltare şi funcționare a imaginației, din perspectivele praxiologiei educaționale, abordăm latura generală a subiectului, în timp ce imaginația muzicală ne oferă posibilități de manifestare cu multiple *variabile*. Drept variabile de primă instanță evidențiem vîrsta şcolară. Am constatat că copiii de vîrstă şcolară mică denotă o imaginație artistică destul de bogată, însă naivă, spontană, cu abundență emoțională înaltă, care implică o **stare degajată, acțional-atractivă**. Reacțiile copiilor la stimulii artistici poartă un caracter supraestimativ, plin de basm, fantasm, mitologie – premise fertile pentru dezvoltarea imaginației creative. O altă variabilă a imaginației este legată de specificul şi conținutul activității, în care este implicat elevul. Conform caracteristicilor adaptive ale imaginației, concludem că ea este supusă influențelor reglatoare interioare, în raport cu rolul pe care îl îndeplineşte subiectul în activitate, şi anume: „în cazul artei, imaginația nu poate fi privită numai dintr-un punct de vedere general, ci în raport cu particularitățile specifice pe care le impune fiecare domeniu artistic" [165, p. 27]. Din această perspectivă, avem tot temeiul să ne referim nu la o imaginație artistică sau la una muzicală, ci la o *imaginație muzical-artistică* (IMA).

Starea emoțională creată prin IMA angajează o mai puternică tensiune (simțire, trăire), decît aceiaşi stare, detectată în condițiile vieții reale. De exemplu, pentru efectul transpunerii elevului în starea emoțională şi adap-

tarea la trăirile altuia, imaginația are o semnificație fără pereche. În contextul conceptului creativității este destul de important ca elevul, de rînd cu achiziționarea modelelor comportamentale propuse de profesor, să deprindă a se *personaliza*, a crea modele proprii. Imaginația nu atît de uşor asigură transpunerea în rolul altuia, efect care poate fi asociat cu creația muzicală, care, de rînd cu influențele sale de ordin exteriorizat, ascunde în conținuturile artistice mesaje profunde, care pot fi „descifrate" datorită stăpînirii unei abilități conştiente sau creative. Evident, tehnologiile unor asemenea transferuri obligă a concretiza că creațiile muzicale reflectă nu scheme abstracte ale vieții, ci modele de o complexă generalizare a paternelor, existente în viața reală. Empatia - act *de transpunere* - formează acel cadru al spiritualității, care se angajează în funcția de conciliere dintre factorii**:** *individual, muzical-artistic şi educațional*. Efectul acestei medieri poate fi cauzat de capacitatea elevului de a opta între produsele cogniției şi celor simpatetice.

Constatările noastre, şi ale altor autori, confirmă despre existența unei interfernțe puternice dintre imaginația proactivității muzical-artistice şi modul de stimulare a acesteia de factorii educativi. În cazul receptării creațiilor muzicale cu program, în care mesajul artistic cu uşurință poate fi imaginat, asociat, anticipat, formele de condiționare a componentelor comportamental-artistice realizează de la sine scopul educațional. Mult mai complicat este aspectul comunicativ prin intermediul creațiilor muzicale semnate de autorii contemporani, în care predomină convenționalitatea, abstractul. O mare parte din procesul „descifrării" sensurilor artistice rămîne pe seama receptorului-explicator, căruia în virtutea abilității imagistice dependente, în majoritatea cazurilor, nu are decît să „asalteze" obiectul muzical, apelînd la vechile suporturi stereotipizate, condiționate, învățate. Astfel, arta muzicală accelerează procesul creativ-empatic, iar eficiența acestui proces este dependentă de competența cu care elevul verifică stările sale proprii în acțiunile comportamentale prin mijlocirea *imaginației*, cautînd să le suprapună cu *modelele muzical-artistice* trăite.

Rolul imaginației *cognitiv–apreciative* este de legătură dintre social şi individual, obiectiv şi subiectiv, real şi ideal. Conform **primei** relaționări elevul ia cunoştință de fenomenele artistice în baza propriilor experiențe, pe cale comunicativă cu alții, căutînd să facă o apreciere de pe pozițiile propriei experiențe, ca pe parcurs să le atribuie statutul de model comportamental propriu. **A doua şi a treia** relaționare atribuie imaginației cognitiv-apreciative o funcție de interiorizare, de transfer a faptelor şi evenimentelor din lumea externă în interiorizările individuale, acceptate drept mode-

le comportamentale, verificate individual şi validate prin comportamente muzical-artistice publice. O pondere semnificativă în corelarea dintre *real şi ideal* are imaginaţia artistică, care operează cu senzaţiile, sentimentele, ce exprimă starea atitudinală a elevului faţă de situaţiile reale. De exemplu, *tristeţea, dorul, dragostea,* nu sînt decît sentimente, trăiri a faptelor reale (nu imaginaţie), stimulate fiind de un cîntec sau o piesă instrumentală, care reflectă aceste stări interioare (Tabelul 3.3.1).

Tabelul 3.3.1. Imaginaţie şi proactivitate (studiu comparativ)

A. *Imaginaţie*	B. *Proactivitate*
-„stîngace schiţă conceptuală" [204, p. 27]; - *o combinaţie între judecată şi percepţie* (Platon); - „Imaginile mentale sînt esenţiale pentru apariţia procesului raţional al gîndirii" [204, p. 16, „Din conceptele lui Aristotel"]; - *imaginile*, reprezentări mentale, sînt premisele cogniţiei; - *imaginaţia* constituie un fenomen dinamic, conform aforismelor lui Zenõn: „un impuls din afară", „impresie în suflet"; - concept identificat cu creativitatea (concept-cheie în ştiinţele europene); - „o condiţie a artei", sesizată de Popenici în filozofia Kantiană [204, p.17]; - caracter *organizator al reprezentării*; - „un proces de *restructurare* a unor imagini şi idei acumulate <···> avînd ca efect un produs nou" [165, p. 11].	- concept fundamental al existenţei şi acţionării unei personalităţi; - *proactivitatea* dirijează cu cogniţia prin intermediul scrierei *hărţilor* de acţiune individuală; - *proactivul* implică o dinamică continuă în comportamentul individual, însoţit fiind de o conştientă „prelucrare", „reconstrucţie", „transformare".

a. Organizare şi stimulare

Printre abordările conceptuale asupra creativităţii, existente pînă la moment (potenţialitate, proces, produs, mediu, psihoterapeutică), pentru cercetarea noastră importantă este abordarea cu semnificaţie *de factor muzical-artistic creativ* (FMAC) şi înscrisă în conceptul creativităţii drept **principiu fundamental** al eficienţei educaţionale. Prin FMAC noi înţelegem totalitatea condiţiilor, situaţiilor care, organizate în mod special, orientează subiectul educaţiei spre o gîndire flexibilă, originală, spre un comportament conştientizat, *deschis şi liber*. Anterior menţionam despre funcţia şi importanţa semnificativă a proactivităţii, care ţine de „tinderea spre rezultat", care în orice activitate/acţiune constituie un factor cu rol stimula-

tiv întru generarea noului, originalului. De la o creație muzicală la alta, se schimbă capacitatea perceptiv-creativă a elevului, se schimbă viziunile valorice, se extinde sau se îngustează cîmpul intereselor, motivației pentru activitate. Toate schimbările de natură pozitivă sau negativă, pînă la urmă, se datorează nivelului de organizare şi stimulare a activității muzicale - generatoare de idei, melodii, ritmuri, de invențiuni muzicale în toate direcțiile manifeste posibile: percepere, improvizare, compunere, muziciere, combinare, refrazare, restructurare, variere, prelucrare, completare, dezvoltare, schimbare, refacere, transpunere, reintonare, ritmizare, melodizare, armonizare etc. Prin urmare, în promovarea unei educații centrate pe **principiul creativității**, accentul principal cade pe problematica managerială şi stimulativă a capacităților productive ale elevilor, la toate nivelurile de şcolarizare. Efectul stimulilor-cauze, din perspectiva creativității, depinde de disponibilitatea elevului de a percepe şi înțelege mecanismele de funcționare a tuturor sau a majorității componentelor unui fenomen. Elementele acțiunii de cunoaştere, nu obligă elevul la inventarea noilor legi, noilor comportamente, ci mai degrabă, la antrenarea unor noi transferuri de stil, de conținut atitudinal. Cînd constatăm că copilul/adolescentul a compus şi a executat o melodie proprie, semnificativă doar pentru el sau pentru colectivul din care face parte, avem în vedere, mai întîi de toate, formarea propriei imagini. Educatorul nu poate transmite altora în mod direct experiențele sale creative. Însă el poate, în măsura *competențelor profesionale*, şi este obligat, să stimuleze acest proces prin diverse mijloace, raportate la următoarele niveluri: a) *determinarea/identificarea* problemei, ideii creative (*Ce să fac?*); b) *revizuirea* cunoştințelor, experiențelor primare (*De ce dispun la moment*?); d) *explorarea* în extensie (*Ce este aceasta*?); e) *acționarea* intensivă (*În ce constă esența*?); e) *integrarea* strategică şi logică a comportamentului (*Cum să fac*?).

Formarea preferențială a imaginii muzicale (*Ce să fac*?). În procesul de identificare a ideei creative pe prim plan se situează aspectele legate de avizarea cunoştințelor din domeniul muzicii şi altor arte, determinarea resurselor de care dispune persoana la moment. Intențiile construirii unui *model creativ* este de natură proximă, susținute de interpretări, căutări, nuanțate de dominanța probabilităților. Rolul profesorului la acest nivel se reduce la următoarele intervenții educaționale: a) să adopte sau să dezvolte direcția inițială; b) să selecteze împreună cu elevul mijloacele de expresie muzical-artistică, adecvate pentru crearea unei imagini muzicale originale; c) să determine împreună cu elevul genul creației proiectate şi să raporteze la acest gen resursele muzicale disponibile; d) să orienteze elevul

spre selectarea cunoştinţelor în conformitate cu legităţile activităţii preconizate pentru realizare; e) „să antreneze elevul în organizarea, luarea şi realizarea deciziilor curente, în evaluare” [155, p. 137]; f) să sugereze idei şi opinii concurente.

Revizuirea cunoştinţelor, experienţelor primare („*De ce dispun la moment*?”) reprezintă inventarierea informaţiilor pestriţe despre obiectul creaţiei. Există pericolul că elevul implicat în proces poate oferi prioritate unui sau altui aspect (în defavoarea integralităţii), fapt care îl explicăm prin resimţirea necesităţii de aprofundare instructivă în domeniile muzicale. În realitate, randamentul succesului îl determină nu atît capacităţile individuale propriu-zise, cît deprinderea de a centra cunoştinţele şi abilităţile întru formarea unui stil euristic productiv. Factorii care stagnează independenţa creativă a elevului se reduc, mai întîi de toate, la momentele legate de starea neîncrederii în sine şi în alţii. În acest sens, important este rolul opţiunii, abilitatea elevului de a alege din multiplele variante acelea, care în cel mai original mod s-ar potrivi una alteia. Etapa dată este dificil de prognozat şi de gestionat în mod tradiţional; praxiologia duce lipsa tehnologiilor eficiente în această privinţă; există riscul unei evaluări subiective a procesului de stabilire a problemei, deoarece, lipseşte modalitatea de conducere interactivă cu acest proces.

Sînt frecvente cazurile cînd copiii inventivi străduie nu în favoarea aprecierilor formale, ci dimpotrivă, pentru ei decisive rămîn a fi procesele de afirmare sau, conform interpretărilor autorilor J.Davitz şi S.Ball, această categorie de elevi: „se orientează mai puţin spre succes în viaţă şi mai mult spre autoexprimare, umor, vioiciune şi creştere” [102, p. 339]. Spre deosebire de categoria indicată, copiii cu un înalt nivel de inteligenţă, dar puţin inventivi, tind, mai mult, spre succes decît spre autoexprimare.

Nivelul explorării extensive a materialului empiric primar („*Ce este aceasta*?”), deopotrivă cu cele precedente, constituie un proces mental, deoarece în mişcare sînt puse următoarele mecanisme: *gîndirea* (logică-empirică, divergentă-convergentă, creativă-reproductivă, critică, eficientă-ineficientă), *imaginaţia* (reproductivă-productivă, cognitiv-apreciativă, perceptivă, proactivă, empatică, subiectivă, artistică), care, atestă o natură explorativă „în sine”, nu puţin dificilă pentru identificarea şi dirijarea „din exterior”. Principala particularitate, care face să deosebească acest nivel de precedentele şi posterioarele, constă în orientarea elevului, nu atît spre o activitate globală, ci spre centrarea pe fenomenele şi evenimentele ghidate de domeniile muzicale, specifice unei gîndiri şi imaginaţii artistice. Rolul profesorului constă în: 1) *conducere prin cooperare*: 1.1) antrenarea

elevilor în discuții cu conținut indirect domeniului muzical; 1.2) susținerea ideilor productive; 1.3) stimularea inițiativelor constructive; 1.4) empatizarea simțirilor de la profesor la elev, de la elev la elev, care se explică prin activizarea componentei predictive, înțelegerii stărilor şi comportamentelor aşteptate de la alții; 1.5) introdeschiderea interindividuală şi introdeschiderea spre artă; 1.6) promovarea stilului de comunicare cu muzica; 2) <u>*conducere prin atenuare*</u>: 2.1) prevenirea ideilor lipsite de sens, străine procesului proiectat; 2.2) atenuarea tendințelor orientate spre nonvaloric; 3) <u>*influențare prin*</u>: 3.1) orientarea resurselor individuale, legate nemijlocit de domeniile artei; 3.2) dirijarea indirectă cu pocesele de explorare mentală; 3.3) coordonarea şi suprapunerea ipotezelor din trecut cu cele actuale; 3.4) îndrumarea spre decizii optime; 4) <u>*crearea mediului de eficiență, care întruneşte*</u>: 4.1) instaurarea climatului de flexibilitate interacțională dintre: elev - profesor, elev - elev, elev - grup; 4.2) crearea situațiilor de evocare a energiilor „cîmpului intern", pentru a coordona demersurile individuale cu cele imitaționale; 4.3) verificarea gradului de interacțiune a persoanei cu factorul educațional şi muzical-artistic (la acest capitol E.Joița propune următoarea formulă: C = f (PM), în care C - *comportamentul* este o funcție - ***f*** a interacțiunii personalității - ***P*** cu mediul - ***M***); 4.4) centrarea valorică a atitudinilor, inițiativelor, comportamentelor anterioare, raportate la situația actuală; 4.5) dimensionarea vieții sociale (familie, grup/clasă, echipă).

Rezultatele observărilor experimentale, dovedesc că, pe de o parte, nivelul explorării extensive a problemelor creative în domeniul muzicii constituie o etapă formativă decisivă, iar pe de altă parte, la marea majoritate a elevilor spre preadolescență, se crează situația de refugiu, de zădărnicire a acțiunii muzical-creative. Drept argumente la comportamentele de acest fel confirmă însăşi expunerile elevilor: *De unde pot să ştiu că ceea ce proiectez pentru a crea nu există de acum undeva?; Nici nu încerc, ştiu că nu va fi de valoare ceea ce voi crea; Va prezenta oare interes pentru alții ceea ce intenționez să fac? etc.*

În timp ce în laboratoarele de audiție muzicală pot fi create condiții ideale, în afara orelor de curs elevul este supus unei influențe masive de sonorități din cele mai diverse, atît după conținutul, cît şi după forma lor de propagare. Cu atît mai mult, factorii de obstacol intensifică puterea concentrării asupra obiectului supus acțiunii la moment. Pe prim plan se situează stăpînirea *anti-stimulului*, pentru a reacționa din motive corporative, situaționale, în defavoarea stimulului *căutat, expectat*. În legătură cu a doua parte a judecății elevii relatează următoarele: *Am presimțit şi am cău-*

tat stimulul necesar; *Am evocat stimulul adecvat situației; Am intuit*... etc. Rezultă că cauza *refugiului* la majoritatea preadolescenților, în legătură cu inițierea în AMA cu conținut creativ, îl explicăm prin existența unui surplus de *antistimuli*. Din aceste considerente, problematica stimulării activității creative presupune atît elaborarea tehnicilor de influențare a elevului prin muzică, cît şi crearea condițiilor care ar favoriza procesele de deblocare a stimulilor interni şi ar regla întregul proces stimulativ.

La compartimentul de deblocare a stimulilor interni profesorul are obligațiunea de: a) a reorienta elevii în acțiune, pornind de la pozițiile: *autoprezentării, autoevaluării, autoorganizării* spre pozițiile *reafirmării, reorganizării, dominării* experiențelor personale şi sociale; b) a selecta materia muzicală, orientată asupra modelelor de guvernare a *sinelui;* c) „a defini strategiile generale şi funcționale în realizarea obiectivelor" [155, p.157]; d) a identifica stările de criză interioară, categoria de conflict; e) a analiza; f) a identifica randamentul străduințelor, succesului preventiv. Deşi la acest nivel există multiple erori, totuşi, rolul şi importanța lui este evidentă, deoarece, anume aici are loc pregătirea terenului pentru ridicarea eficienței în nivelul ulterior.

Nivelul acțiunilor creativ-intensive (*În ce constă esența*?) prevede verificarea competențelor personale, manifestate în domeniul vizat din partea elevilor, raportate la dimensiunile personalității profesorului care, în ideal, ar trebui stipulate de următoarele capacități (sistematizate de E.Joița, 2000, p. 184 - 187, citate selectiv):

***A. Capacități cognitiv-intelectuale**:* a) <u>capacități intelectual-raționale:</u>

a.1) *ale gîndirii* (capacitatea de analiză, sinteză, comparație, generalizare, abstractizare, a dovedi operativitate, profunzime, divergență, criticism, flexibilitate, intuiție, independență, productivitate);

a.2*) ale limbajului* (capacitatea de exprimare clară, expresivă, fluentă, corectă, de a convinge, a evita expresii şi atitudini nestimulative, vocabular bogat);

a.3) *ale memoriei* (capacitatea de a reține logic, a păstra trainic, a îmbina tipurile de memorie;

a.4) *ale imaginației* (capacitatea de a combina şi utiliza procedee variate de prelucrare a datelor însuşite, de a anticipa soluții, consecințe, conduite, procedee, a utiliza prioritar imaginația.

***B. Capacități intelectual-instrumentale**:*

b.1) *ale inteligenței* (de a se adapta la condițiile şi situațiile concrete ale activității, a sesiza şi rezolva eficient problemele specifice manageriale, a stabili corelații variate între elementele activității, a-şi modifica comportamentul

după evoluția situațiilor, a utiliza eficient pregătirea şi experiența acumulată în noile situații, a elabora şi verifica ipoteze şi moduri de soluționare);

b.2) *ale creativității* (capacitatea de a formula idei şi soluții originale, valoroase în rezolvarea situațiilor, de a acumula, combina şi restructura variat informațiile specifice pentru soluționare concretă, de a organiza şi susține un climat favorabil producerii de idei şi soluții în clasă, de a îmbina productivitatea şi divergența gîndirii cu mobilizarea volitivă, afectivă, motivațională şi atitudinală pozitivă în susținerea aspirației spre succes).

C. Capacități reglatorii (dimensiunea motivațional-atitudinală):

c.1) *domeniul afectiv* (de a realiza autocontrolul trăirilor, a conştientiza rolul de model pentru elevi a propriilor sentimente superioare, a dovedi stabilitate şi echilibru afectiv, a depăşi stările de stres);

c.2) *domeniul motivațional* (a cunoaşte aşteptările elevilor asupra comportamentului lor, a utiliza motive diversificate în conducere, a promova credință în valorile educației, în rațiune şi în libertate);

c.3) *domeniul volițional* (capacitatea de a acționa cu perseverență, cu curaj, cu promptitudine, cu hotărîre, cu stăpînire de sine, cu evitarea stărilor de negativism, a rutinei şi minimei rezistențe);

c.4) *domeniul concentrării asupra acțiunilor*: a demonstra stabilitate în concentrare, dar şi mobilitate; de a cuprinde ansamblul problemelor, dar şi detaliile semnificative;

c.5) *în raport cu elevii, clasa* (a sprijini schimbările de idei între elevi, a demonstra toleranță, empatie, convingere, solicitudine, blîndețe, voioşie, respect, sinceritate, corectitudine, obiectivitate, influențare, relația echilibrată între autoritate şi libertate);

c. 6) *în raport cu specificul activității, al rolurilor* (capacitatea de a fundamenta rațional şi creativ strategia de conducere a activităților, a prevedea dificultățile realizării, a demonstra dăruire, disciplină, ordine, orientare spre valoric, responsabilitate, inițiativă, orientare spre succes, a sprijini sugestiile şi ideile originale);

c. 7) *în raport cu propria personalitate* (a demonstra deschidere pentru inovație, a recunoaşte şi corecta propriile erori în conducere; modestie, onoare, a avea spirit critic şi încredere în sine).

D. Capacități de competență (dimensiunea acțional-strategică):

Competențe acțional-metodologice: d*)* <u>în pregătirea activităților, situațiilor:</u>

d.1) *în previziune, planificare, proiectare, programare* (competența de a acumula categoriile de informații necesare activității date şi a le interpreta critic, logic, sistemic, problematizat, creativ);

d.2) în organizarea activității, situațiilor educaționale (competența de a ordona logic elementele activității şi situațiile, a analiza şi doza utilizarea resurselor materiale, didactice, ergonomice, temporale, umane, ştiințifice, metodologice);

e) în desfăşurarea eficientă a procesului educativ: e.1) *în coordonarea, conducerea, îndrumarea elevilor* (competența de a utiliza procedee variate în motivarea elevilor pentru participare activă, de a diversifica experiențele de învățare – formare – educare, a orienta prioritar conducerea acțiunilor după criteriile succesului şi eficienței); e.2) *în coordonarea situațiilor, acțiunilor* (competența de a preveni şi atenua efectele dificiențelor în circulația informațiilor, de a grupa sarcinile, strategiile în jurul obiectivelor rezolvabile succesiv sau alternativ, a evita climatul „de afirmare" a elevilor prin comportamente blocante); e.3) *în finalizarea (evaluarea, reglarea) acțiunilor* (competența de a varia metodele de verificare, interpretare şi apreciere a rezultatelor; de a evalua propria evoluție profesională).

Nivelul strategiilor şi logicii creative (*Cum să fac*?) constituie veriga finală în procesul de creație, începînd cu etapa determinării ideii, temei şi terminînd cu etapa materializării proiectelor primare în produse reale. Importantă este inserarea rezultatelor creative în sistemul de cunoştințe şi fenomene muzicale acceptate, în termeni comparativi. În caz contrar, paşii şi rezultatele neverificate, vor stimula un stil creativ negativ. În strînsă legătură cu aceste momente sînt frecvente atitudinile critice şi autocritice. Elevii prezintă rezultatele creativității lor publicului (clasă, grup). Opiniile publice, succesul public, constituie o apreciere de vîrf pentru autor. Eşecul devine (poate deveni) un precedent alarmant şi, totodată, un stimul pentru analize detaliate a *situațiilor de caz*, care au servit drept factori de impact ai efectului aşteptat. Critica obiectivă constituie un stimul puternic în demersurile reluării şi revederii acțiunilor, pentru a identifica şi exclude erorile înregistrate în drum spre rezultatele procesului creativ. Strategiile manageriale ale profesorului la nivelul superior al realizărilor creative implică ordonarea ierarhică a anumitor etape.

Prima etapă o constituie *deschiderea* elevului spre obiectul acțiunii creative. Elevul nu descoperă noi căi de realizare a propriilor idei, concepte, ci doar face apel la experiențele existente. Pentru el multe dintre strategiile şi rezolvările raționale, utilizate, poartă un caracter generalizator. Elevii superior dotați muzical, însă lipsiți de *spiritul observării coerente*, pot da dovadă de succese joase spre deosebire de elevii, care sînt mediu dotați, însă care atestă un spirit de observare penetrantă asupra creațiilor muzicale receptate/interpretate. Organizarea şi stimularea, orientarea creativă a ele-

vilor de către profesor, la prima etapă, presupune centrarea activității pe: a) obiective: *a orienta* elevii spre conceperea esențelor muzicale, interacțiunii dintre elementele întregului; *a centra* atenția/interesul asupra strategiei şi logicii de dezvoltare a discursurilor muzicale în toată plinătatea şi diversitatea lor; *a crea* situații de stimulare a proceselor de deschidere internă, în raport cu stimulii externi a factorilor de stil, de gen, de caracter, de formă, de conținut; *a stimula* potențialitățile individuale, abilitatea de *observare activ-coerentă*, stoparea factorilor negativi; *a direcționa* puterea şi siguranța elevilor spre rezultat, spre succes, spre eficiență în activitățile teoretice şi acțiunile practice; *a propulsa* intențiile şi deciziile curente şi finale ale elevilor; b) demersuri de: *dezvoltare, refacere, combinare, reorganizare* a elementelor selectate pentru realizarea acțiunii; *extrapolare* a acțiunilor muzicale asupra artelor înrudite; *materializare* a ideilor şi cunoştințelor primare în termeni creativi, raportate la noile situații şi noile condiții; *structurare* a proiectelor personale şi inserarea lor în experiențele muzical-artistice acceptate; *variere, prelucrare, adaptare* a elementelor verificate în situații adecvate; *decizie, reglare, dirijare* cu procesele interioare prin evocare verbală, comunicativă, acționl-practică; c) metode (proiecte euristice) *de alcătuire a „hărților" strategice, creare a situațiilor-stimule, empatizare, combinare, imitare creativă, redimensionare faptelor cunoscute, anticipare a evenimentelor muzicale, intuitivitate, hermeneutică muzicală;* d) tehnici de expunere explicită şi convingătoare, de rezolvări şi decizii rapide, de folosire economă şi adecvată a resurselor personale (aptitudini, capacități, abilități, deprinderi, cunoştințe etc.,), de demonstrare eficientă a calităților de personalitate (inițiativă, voință, independență, responsabilitate, creativitate, motivație, interes, comprehensiune, inteligență, afectivitate, perseverență, tendință spre rezultat, intenția pentru „lucrul bine făcut").

Etapa a doua ține de verificarea eficienței de realizare a „hărților" proiectate inițial. Profesorul deprinde elevii să se orienteze asupra a ceea ce a fost introdus în sistem la „intrare" şi ce s-a obținut la „ieşire". Diferențele identificate dintre indicii cantitativi-calitativi a resurselor inițiale şi efectelor finale, dovedesc despre randamentul creativității elevilor în domeniul vizat. Activitatea de proiectare – cuantificare disciplinează elevul, totodată, contribuind la formarea lui ca „manager" al deciziilor şi opțiunilor productive şi afirmării prin acțiuni conştientizate. Din punctul de vedere al autogestiunii, are loc transferul treptat de la acțiunile dependente spre acțiunile independente.

Etapa a treia presupune angajarea elevului în ipostaza de persoană creativă, inventivă. Înregistrarea succesului la toate nivelurile şi etapele

creativității mobilizează forțele elevului şi face procesul educațional eficient. Nivelurile şi etapele descrise constituie **modele teoretice şi praxiologice**, care pentru a fi puse în aplicare, şi care ar contribui la obținerea rezultatelor creative rezonabile, implică introducerea integrată în sistem a unor tehnologii, tehnici, obiective şi metode didactice specifice muzicii, la care, în mod special, ne-am referit pe parcursul acestui şi altor compartimente din lucrare.

Rezumativ menționăm că principalul obiectiv al compartimentului descris anterior constă în conceptualizarea metodologică şi praxiologică a imaginației muzical-artistice, trecute fiind prin prisma asigurării *integralității între ideal şi real, între creativitate şi creație muzicală propriu-zisă.*

3.3.1. Învățarea creativă sau creativitatea învățării

A crea ceva, a face creație în timpul învățării, se crede a fi un lucru complementar procesului de memorare şi reproducere a evenimentelor cunoaşterii. De aceea, în învățămînt întîlnim postulatul ***învățare creativă,*** cu sensul de însuşire a unei anumite materii de studiu, cu angajarea în proces a elementelor de explorare, rezolvare de probleme necunoscute elevilor pînă la moment, generare de idei originale, lansarea unor concluzii neordinare etc. Un alt postulat, care încă nu şi-a găsit locul bine meritat în învățămîntul general, este cel de ***creativitate a învățării***, care are sensul de *a fi creativ* pînă la momentul de acționare, deoarece, în acest sens, creativitatea este concepută mai mult ca o calitate, un stil al persoanei, care "intră" în situații noi cu concepte şi proiecte originale. Astfel, creativitatea se transformă din ipostaza de *învățare creativă* în ipostaza *creativitatea învățării* sau *creativitatea ca învățătură*. Drept confirmare a judecății noastre asupra conceptului "*creativitatea învățării",* aducem constatarea lui M. Fryer "Creativitatea este prezumtiv, calitatea pe care le-o dorim copiilor noştri" [123, p. 9]. Este de necrezut faptul că: "creativitatea este în general, neglijată în cadrul învățămîntului de bază" [109, p. 9]. Sondagele noastre, efectuate asupra a 200 de profesori de educație muzicală din R.Moldova întru totul confirmă concluziile lui M.Fryer.

De rînd cu evaluarea conținuturilor şi tehnicilor de evaluare, un loc deosebit îi revine modului de organizare şi conducere cu acest proces. Am insistat asupra unei organizări calitative şi a unei aprecieri obiective, ceea ce implică metodicilor de docimologie cu procesul vizat, stabilirea unui program de activitate care, în egală măsură, ar lua în seamă factorii obiectivi şi subiectivi. În modelul iconic (Figura 3.3.1.1) este reflectat procesul

de evaluare a competențelor pedagogice creative. Prima sferă – **obiectul-stimul** include componentele principale ale obiectului evaluării: *cunoştințe, capacități, deprinderi.* A doua sferă – **tehnici şi tehnologii** de evaluare include acțiunile de *observare, cunoaştere, arhivare, sistematizare.* A treia sferă - **rezultatele evaluării** include acțiunile de *apreciere, măsurare, comparare* a rezultatelor inițiale, de progres şi finale.

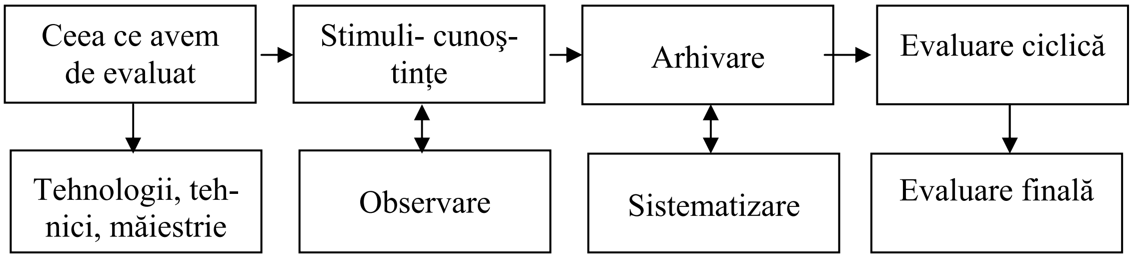


Figura 3.3.1.1. Modelul evaluării competențelor pedagogice creative

Paradoxul situației se alterează modului de a concepe creativitatea drept *afacere*, mai ales în contextual educației, care nu aduce **profit** real. Într-adevăr, produsele muzicale ale copiilor şi adolescenților, realizate în anii de şcolarizare nu constituie, cu unele excepții, o semnificație valorică în plan social, ci rămîn a fi creații de o semnificație locală (clasă, grup, familie). Problema de referință este *evaluarea* creativității (proces, produs, personalitate-autor), care include mai multe aspecte, în special: *Ce se evaluează*? *Care sînt criteriile evaluării? Cine evaluează?*

Evaluarea procesului creativ, în plan educațional, constituie o problemă arhidificilă, deoarece de la corectitudinea şi obiectivitatea diagnosticării depinde mult dinamica dezvoltării elevului şi eficacității procesului. În literatură frecvent întîlnim expresia *persoană creativă*, ceea ce nu este tocmai corect. Ar fi o eroare să înaintăm obiectivul: *a forma elevi creativi* (!), fiindcă este cu neputință a identifica şi dispara persoana creativă de una necreativă. La toate acestea, expresia *persoană creativă* reflectă nu esența fenomenului, ci nişte caracteristici individuale care sînt exprimate prin diverse structuri psihice ca: *gînduri, imaginații, evaluări, tendințe etc*.

Criteriile evaluării sînt destul de variate, de aceea vom căuta să le grupăm şi să le sistematizăm din perspectiva specificului educației muzical-artistice:

1) criterii ale motivației activității de creație: a) înaintarea *diferențiată* a sarcinilor muzicale; b) oferirea posibilităților de *a alege*; c) formarea *sentimentului de autor*; d) punerea în aplicare, pe scară largă, a *aptitudinilor creative*; e) *a învăța, a deprinde* să improvizezi; f) dezvoltarea intelectului prin muzică ce *stimulează intelectul* (Ş. Paul);

2) criterii ale imaginației creative: a) promovarea unui *stil meditativ*; b) *verbalizarea imaginilor* muzicale prin folosirea epitetelor, comparației; c) *redarea conținutului*, ideilor muzicale prin desene, tabele, prezentări iconice; d) *asocierea, compararea, identificarea* imaginilor muzicale cu imaginile caracteristice altor arte; e) *crearea imaginarului* muzical-artistic în termeni de fantezie;

3) criterii aptitudinali: a) *auzul intonațional* şi *producerea* melodiilor; b) *simțul metro-ritmic* şi nivelul *deschiderii/închiderii artistice* a elevului în procesele de creație; c) *diferențierea auditivă* a componentelor limbajului muzical în procesul perceperii creative;

4) criterii de personalitate: abilități artistice, temperament, inteligență, afectivitate, atitudini, motivații, percepție, conştiință, conştiință de sine, volință, inițiativă, competențe.

Deprinderea ***învățării*** de a urma algoritmul, nu spunem standardul altora, conduce treptat la infiltrarea în conştiința subiectului procesului a calităților de: *neîncredere, nesiguranță, sinchiseală, teama de a purta răspundere pentru lansarea noilor idei, noilor soluții*. Mult mai confortabil se simte elevul în situațiile, cînd realizările individuale nu-i cer un răspuns personal, ci unul acceptat, *predat-învățat*. Un confort parțial atestă şi profesorul, deoarece, în asemenea situații, el nu întîmpină dificultăți în legătură cu evaluarea muncii elevului, în timp ce evaluarea ideilor, rezolvărilor, soluțiilor şi produselor noi, constituie un lucru dificil şi chiar riscant. Eronat se crede că la ***învățarea*** muzicii prin receptare ofertele creative sînt mult reduse, în comparație cu acțiunile practice ale domeniului.

Ideea elaborării unui model de *structură creativă a personalității* elevului rezidă în felul de a recepta, a crea şi a interpreta mesajele muzical-artistice la nivel teoretic şi praxiologic – toate fiind concepute în mod integrat. Bazat pe conceptul integrității, ***modelul personalității creativăe*** va fi constituit dintr-un şir de constructe, eşalonate conform funcției şi rolului lor reglator în contextul dinamicii educative. Educația muzical-artistică este o componentă a mediilor ereditar şi social, constituind „elementul fundamental al integrității şi stabilității în timp a sistemului” [190, p. 7]. Cu alte cuvinte, EMA este concepută ca mediu prosocial, care rămîne a fi, deopotrivă cu alți factori, „a doua dimensiune participantă la afirmarea personalității” [ibidem.]

Gîndirea critică nu poate exista în afara *creativității învățării*, ambele acțiuni fiind integrate în procesul de „evocare/realizare a sensului/reflecție” (C.Temple, J. L.Steele, K. S.Meredith). Abordăm această concepțiune în contextul *percepției* şi *interpretării* muzicale cu eşantionul

gimnazial. **Audiția intensivă** este un procedeu care include următoarele niveluri:

1. Evocare. În atenția elevilor sînt expuse 2 - 3 melodii populare, dintre care una este inserată în creația muzicală ce urmează a fi audiată. Se urmăreşte scopul activizării experiențelor auditive individuale şi orientarea atenției ascultătorului asupra subiectului-esență al activității de audiție.

2. Însuşire activă. În audiție este pusă creația muzicală, semnată de compozitor, în care subiectul dominant o alcătuieşte una din melodiile de stil popular audiate anterior. Într-un timp scurt, ascultătorii trebuie să determine auditiv şi să identifice în textele de note care din melodiile populare stă la baza temei-imagine a creației audiate. În legătură cu însuşirea activă sînt introduse noi elemente acționale (lectura textelor literare apropiate după sens subiectului muzical, interpretarea melodică/ritmică cu vocea sau la instrumentul muzical etc.) Un loc aparte îi revine centrării atenției asupra *sensurilor contextuale* prin extragerea din context a figurilor, motivelor de esență şi înlocuirea acestora cu alte sensuri caracteristice, tipice, extrase din contexte muzicale similare, adică are loc „transferul motivelor".

3. Realizare. La acest nivel profesorul tinde pe toate căile să stabilească care este eficiența de realizare muzicală şi comportamentală a elevului în condiții noi, nestandarde. Altfel spus, nici o oră de curs, nici un ciclu de studiu nu scapă din cîmpul activității de verificare a randamentului de utilizare independentă a capacităților formate. Un accent deosebit este pus pe influențele muzicii asupra *ținutei comportamentale*. Profesorul expune două situații de conduită: una - *pozitivă,* care vine în consens cu subiectul creației audiate; alta - *negativă,* străină subiectului creației muzicale. Elevii meditează „asupra" ambelor situații, iar peste cîteva minute exprimă propria lor atitudine printr-o singură frază verbală. Apoi urmează antrenarea în procesul de scriere a întrebărilor, care au apărut pe marginea receptării subiectelor muzicale. Comprehensiunea perceptivă semnalează profunzimea muzical–filozofică a elevului, amplitudinea de extindere a nivelului *cognitiv-apreciativ* al valorilor artistice. Contextual este necesar a elabora proiectul nivelurilor de construire a *hărților* de comportament muzical-artistic *imaginativ-procreativ.* Ideea unei audiții intensive, ceea ce de la sine presupune eficiență, rezidă în integrarea potențialităților individuale ale ascultătorului, în special a forțelor volitive, imaginației, gîndirii muzicale critice cu principalele sale componente (autocontrol, autogestiune, autoevaluare).

Astfel, procesul ciclic, inelar: „*evocare – însuşire activă – realizare"* vine în strînsă interacțiune cu concepția „dezvoltării gîndirii critice"

(C.Temple, J.Steele, K.Meredith, 2002), în special, în ceea ce priveşte *evocarea activă,* în legătură cu care de la elevi se cere a operaţionaliza cu un *limbaj creativ-proactiv*, utilizat de autorii nominalizaţi în etapele lecţiei: „ştiu/vreau să ştiu/învăţ (ŞVÎ)" cu paşii de bază: a) tabelul ŞVÎ; b) brainstorming-ul în perechi; c) introducerea ideilor întregului grup în coloniţă: *Ce credem că ştim;* c) categorizarea acestor idei; d) solicitarea ideilor pentru coloana: *Ce vrem să cunoaştem;* e) lectura cu întrebările deja cunoscute; f) introducerea ideilor de bază în coloana: *Ce am învăţat după lectura textului* [242, p. 27].

Aspectele enunţate în conţinutul compartimentului dat sînt expuse în cursul universitar „Creativitatea muzicală", promovat la facultatea Muzică şi Pedagogie Muzicală a Universităţii de Stat „Alecu Russo".

3.4. Orientarea resurselor interne şi externe ale elevului spre succesul muzical-artistic integrat

În literatură *succesul* este, frecvent, întrebuinţat deopotrivă cu noţiunile: reuşită, progres, calitate, eficienţă, apropiate după sens şi care, cu referinţă la procesul de învăţare, sînt reduse la administrarea randamentului resurselor şcolare. Raportat la ariile învăţămîntului, *succesul* riscă să rămînă o noţiune „închisă", căreia nu-i sînt oferite „cheile" proceselor educaţionale, vizate în termeni de integrare a factorilor interni şi externi. În sens obiectiv, pentru a extinde spaţiul succesului de la cel „înregistraţional" la cel de „influenţare" a energiilor interne ale persoanei, afirmăm cu certitudine că succesul în educaţie este, mai întîi de toate, condiţie şi finalitate. Accentuăm această afirmaţie pe temeiul că succesul conceput drept „criteriu de orientare a acţiunii" (E.Geissler), oferă procesului educaţional „condiţii esenţiale" [139, p. 83] din perspectiva formării la elevi a comportamentului de principiu, indiferent de domeniul de activitate întreprins după absolvirea şcolii.

Abilităţile şi dexterităţile elevilor formează o tipologie de resurse individuale, care determină nivelul de schimbare continuă, supusă fiind unui anumit mediu prosocial (familial, şcolar). În acest context evidenţiem următoarele resurse aptitudinale: a) capacităţi intelectuale generale care se reduc la percepţia, observarea, cunoaşterea, înţelegerea şi reproducerea celor însuşite; b) capacităţi creative, de inovare, refacere, improvizare, creare a noului în baza experienţelor formate anterior; c) capacităţi (abilităţi, aptitudini) speciale, care facilitează dezvoltarea persoanei într-o activitate de referinţă.

Funcțiile aptitudinilor speciale, depăşesc aria AMA, angajînd toate componentele unui comportament eficient. Există oportunitatea relaționării productive între sensibilitatea muzicală şi particularitățile caracteristice ale personalității, vizate mai sus, pentru reliefarea rolului integrativ al resurselor individuale – toate fiind instrumentate în conceptul de *eficiență.* Confirmăm ideea prin judecata lui B.Teplov: „E destul să intervenim cu tentativa unei analize psihologice la adresa personalității oricărui muzician cu renume ca să ne convingem că abilitatea nicidecum nu se epuizează numai cu caracteristicile muzicale propriu-zise. Ea (*abilitatea* – V.B.) oricînd este incomparabil mult mai amplă” [308, p. 43]. Autorul explica enunțul prin exemplul compozitorului N.Rimski-Korsakov, concretizînd că acesta, de rînd cu aptitudinile muzicale excepționale, a dat dovadă de aşa abilități semnificative cum sînt: *puterea* de a acționa, *siguranța* în luarea deciziilor, *inițiativa* imagistică.

În cele din urmă, conchidem că aptitudinile muzicale, chiar şi ajunse la un nivel înalt de dezvoltare, necesită a fi valorificate nu în mod izolat, ci raportate la abilitățile integrate ale elevului.

Orientarea personalității presupune un răspuns activ, ce implică o raționalizare a condițiilor sau situațiilor existente, caracteristice persoanelor, care impun o *voință* manifestată, organizată şi disciplinată, stimulată de un cîmp energetic acumulat cu eforturi enorme şi centrat asupra nucleului calităților de personalitate. Identificarea aptitudinilor muzicale, diferențierea elevilor, elaborarea unui program de dezvoltare a componentelor sensibilității muzicale, deşi rezolvă multe probleme educaționale, încă nu determină, de la sine, succesul acțiunii**.** Este nevoie de o *instrumentare şi operaționalizare* a aptitudinilor pentru transferul acestora în *condiții de succes.*

Actualmente, există adepți ai *evaluării succesului* elevilor pe scară largă, cît şi adepți ai ideii că evaluarea succesului nu ar avea o rezultativitate educațională rezonabilă. Comparînd două viziuni asupra evaluării succesului educației (Tabelul 3.4.1), constatăm că pozițiile fiecărei părți (A şi B) dar, mai cu seamă, abordările reliefate în secțiunea B, cu caracter critic, nu sînt lipsite de adevăr. În EMA mai persistă practica utilizării tehnicilor şi metodicilor depăşite de evaluare/diagnosticare, începînd cu ***măsurarea*** aptitudinilor speciale şi încheind cu ***aprecierea*** rezultatelor obținute la fiecare etapă a procesului formativ.

Tabelul 3.4.1. Accepțiuni pozitive şi negative asupra conceptului - succesului în educație

A. Concepțiuni pozitive:	B. Concepțiuni negative:
-„succesul global este o reflecție a *reuşitei* personale, a culmilor ontologice la scară individual-umană, a ceea ce are mai valoros individul" [90, p. 54]; -se instaurează o tendință de amplificare a acțiunilor de evaluare poliaspectuală şi multidisciplinară, multifactorială; -se impune necesitatea evaluării şi aprecierii *eficienței,* atît a rezultatelor finale ale elevilor, cît şi ale tuturor componentelor întregului sistem; -este nevoie de o măsurare, evaluare a tuturor factorilor implicați în sistemul educațional (obiective, conținuturi, acțiuni, mijloace, rezultate etc.); -existența unor imprecizii în controlul şi aprecierea eficienței educaționale nu poate constitui cauza ignorării acestor acțiuni, ci dimpotrivă, „sesizarea neajunsurilor unui proces este menită să stimuleze preocupări şi încercări de ameliorare a acestuia" [212, p.15].	- dificultatea evaluării succesului elevilor este redusă, în marea majoritate, la faptul că aceiaşi persoană (profesorul), îndeplineşte rolul de *educator şi evaluator;* - se constată că activitatea de evaluare a succeselor educative este lipsită de obiectivitate, iar procesul examinării propriu-zise a rezultatelor şcolare este însoțit de o stare stresantă; - există „tendința trecerii pe un plan secundar a actelor de evaluare a randamentului educației" [212, p.14], - procesul de evaluare şcolară atestă multiple imperfecțiuni de măsurare obiectivă a succeselor educaționale; - există aspecte negative ale evaluării, în special ele se referă la lipsa unor criterii ştiințifice şi a tehnicilor utilizate cu acest scop.

Evidențiem noțiunile ***măsurare şi apreciere*** pe temeiul că deşi, la prima vedere, ele par identice, în realitate, fiecare noțiune este utilizată cu un sens distinct şi diferit de sinonimul său. Astfel, *măsurarea* se referă la procesul de stabilire a realizărilor în acțiunea concretă prin aplicarea anumitor tehnici, probe etc. *Aprecierea* are funcția de prelucrare a datelor obținute în procesul de măsurare, formularea unor judecăți, emiterea conceptelor, legităților asupra acelui sau altui fenomen educațional. Astfel, ***măsurarea*** are o nuanță *praxiologică*, iar ***aprecierea***, mai cu seamă – o nuanță *teoretică*. Opinia că activitatea de evaluare a succesului educației este lipsită de obiectivitate, de asemenea constituie un adevăr, deoarece constatăm că în EMA multe aspecte supuse evaluării, deocamdată, poartă un caracter subiectiv. Există, desigur, şi problema elaborărilor ştiințifice de evaluare a reuşitei şcolare, care trebuie plasată pe prim plan, în special, această problemă se referă la evaluarea succesului în domeniul educației muzical-artistice prin:

1) *Capacități muzical-intelectuale*: 1.1) a identifica proprietățile perceptive ale fenomenelor muzicale; 1.2) a observa diferențele şi asemănările dintre sonorități; 1.3) a generaliza constantele şi varietatea reprezentărilor muzicale.

2) *Capacități de sensibilitate spirituală*: 2.1) a trăi muzica centrată pe valoric; 2.2) a reacționa emoțional-afectiv la stimulii muzicali (*a diferenția componentele sonore; a sesiza intensitatea sonoră, factorii temporali ai muzicii);* 2.3) a simți intervalele muzicale şi inerența sonoră dintre ele; 2.4) a simți tensiunile intervalice în intonațiile melodice.

3) *Capacități perceptive*: a) <u>ca expresie</u>: 3.a.1) a influența împrejurările prin expresia lumii sale interne; 3.a.2) a lărgi cîmpul necesităților de expresie muzicală; 3.a.3) a trăi „în expresie"; b) <u>ale spațiului şi timpului</u>: 3.b.1) a percepe forma muzicală; 3.b.2) a percepe durata sunetelor, întinderea melodică; 3.b.3) a percepe gradualitatea intensității sonore"; 3.b.4) a percepe succesiunea; 3.b.5) a percepe linia melodică; a percepe ciclicitatea melodico-armonică.

4) *Capacități de interiorizare a informațiilor muzicale*: 4.1) a recunoaşte şi reține intervalele, armoniile, melodiile şi ritmurile muzicale; 4.2) a anticipa şi a prezice discursul dramaturgiei muzicale; 4.3) a percepe diferențiat mijloacele de expresie; 4.4) a percepe comparat; a percepe integrat.

5) *Capacități muzicale intelectual-operaționale*: *a)* <u>*de inteligență*</u>*:* 5.a.1) a găsi corelații între elementele limbajului muzical şi literar; 5.a.2) a evidenția tema muzicală; 5.a.3) a aprecia valoarea creațiilor muzicale audiate; 5.a.4) a stabili paşii de interpretare muzicală; 5.a.5) a transpune experiențele muzicale în condiții noi.

6) *Capacități creative:* 6.1) a crea imagini muzicale originale; 6.2) a identifica varietatea dezvoltării dramaturgice a muzicii; 6.3) a îmbina convergența şi divergența auditivă; 6.4) a crea noi situații de acționare.

Principiul *succesului* constituie, în scara ierarhică a principiilor eficienței, o verigă obligatorie, deoarece rezultatul oricărei activități trebuie să se încheie cu *succes*, fie succes personal, fie succes global. Strategiile generalizatoare în contextul succesului asigură o calitate şi eficiență educațională nu în mod arbitrar, de tipul: „Să vedem", „Timpul va arăta", „Cumva a trece" etc., ci prin stabilirea priorităților finale, prin tinderea spre instrumentarea obiectivelor fiecărei ore, teme, ciclu instructiv-educativ. Menționam contextual că *principiul succesului* constituie o condiție de vîrf în proiectarea modelului de *succes personal.* Modelul vizat este constituit din cinci componente, fiecare dintre care include cîte o suită de variabile proprii, semnificative nivelului de abordare, cu pretenții de relaționare interactivă.

Drept bază metodologică şi praxiologică pentru interpretarea **modelului succesului integrat** noi am recurs la abordările reuşitei şcolare, existente în literatura psihopedagogică la moment şi înscrise într-un nou concept – cel al eficienței AMA a elevului şi ADP, cu componentele sale constituente: *medii de funcționare; principii ale eficienței; strategii de realizare; tehnologii de schimbare calitativă; condiții de integrare şi direcții de valorificare.*

Vom examina componentele modelului de succes integrat, privit ca condiție şi finalitate, în contextul conceptului eficienței muzical-artistice a elevilor.

***A*. Variabile ale proactivității**

Tabelul 3.4.2. Ghid de autoevaluare a eficienței (pentru elevi şi profesori).

Validarea resurselor individuale

a) pentru elevi:

1. Cum credeți, acțiunile muzical-artistice îți schimbă conținutul personal? (indică răspunsul prin semnul „√ „):

a) da …………………□
b) nu ………………....□
c) nu sînt sigur ………□

2. Dacă AMA îți schimbă conținutul personal, atunci identifică care din cele expuse mai jos au o pondere semnificativă pentru tine (prin scorul de la **1** pînă la **10** puncte):

a) audierea creațiilor muzicale ……….□
b) interpretarea vocală ………………..□
c) muzicierea instrumentală …………....□
d) jocul muzical ………….……………...□
e) numeşte alte acțiuni ………………...
f) toate AMA posibile …….………….. □

3. Care dintre stările interioare, expuse mai jos, au o influență mai mare pentru schimbările survenite în urma realizării acțiunilor muzicale? (indică prin scorul de 1-10 puncte):

a) intensificarea trăirilor emoționale ...□
b) stocarea informațiilor muzicale valorice ………… □
c) prelucrarea mentală a reprezentărilor auditive.. ….. □
d) flexibilitatea gîndirii muzicale…………………….. □
e) atitudinea critică față de conținuturile nonvalorice ..□

4. Clasifică (prin scorul de 1-5 puncte) competențele, de mai jos, în dependență de gradul lor de însemnătate pentru propria schimbare:

a) perceperea diferențiată... □
b) perceperea integrată a muzicii …..........….……...□
c) interpretarea verbală... □
d) interpretarea artistică a creațiilor muzicale............. □
e) improvizarea şi compunerea muzicii………………....□

a) pentru profesori:

1. Cum credeți, care dintre acțiunile muzical-artistice au o influență mai mare asupra schimbării comportamentului artistic al elevului?

a) acelea care îl integrează pe elev prin transferul (indicați prin scorul de 1-5 puncte):

a.1) *surse individuale → acționare calitativă* ....□

a.2) *deprinderi practice → emoționalitate, gîndire eficientă* .... □

2. În timpul proiectării AMA planificați stimularea la elevi:

a) a unor anumite abilități ……………………………………...................... □

b) numai a celor indicate în conținuturile curriculare …......................... □

c) abilitățile care stimulează continuitatea procesului de schimbare …. □

3. La orele de curs solicitați toate tipurile de AMA sau numai acelea care contribuie la schimbări semnificative a comportamentului elevului?

Numiți 1-2 din aceste AMA……………………………………………………..

b) autoreglarea acțiunilor pozitive (elevi):

1. Planificînd o acțiune muzical-artistică, te gîndeşti la efectul acesteia (indică prin semnul „√”)?

- da ……………………….. □
- nu ……………………….. □
- numai în AMA pentru care am un interes deosebit … □

2. La proiectarea AMA porneşti de la:

- efectul/rezultatul acesteia……….......... ....□
- cauza AMA ………………….................□

3. Prin care căi verifici/ dirijezi elementele acțiunii (indică prin scorul de 1-10 puncte)?

a) prin analiză …………………………......... □
b) prin generalizare.................................... □
c) prin sistematizare.................................... □
d) prin imitare …………………………..........□
e) prin comparare …………………….......□
f) prin exemple anterioare……………….........□
g) prin excluderea erorilor …………….........□
h) prin reluarea AMA de la început……......□
i) prin integrare...□

4. În ce măsură te organizează creațiile muzicale?

- prin ritmicitatea mesajului ……………..........□
- prin sensul comportamental-artistic.............□
- prin strictețea mişcării melodice……….......□

b) autoreglarea acțiunilor pozitive (profesori):

1. Cînd planificați cu elevii o acțiune muzical-artistică, le spuneți cu ce efecte ei se pot alege?

- neapărat ………………………………. □
- în unele cazuri ………………………. □
- nu …………………………………….□

2. În planificarea AMA începeți:
- de la finală ……………………………...□
- de la inițial …………………....................□
- indiferent...□
3. Cum dirijați cu AMAE?
- prin propriile exemplificări……………...□
- prin exemplificările elevilor dotați ……… □
- prin indicații în funcție de caz …............... □
- în baza indicațiilor manualului……………□
4. În organizarea AMAE utilizați posibilitățile manageriale a înseşi creațiilor muzicale?
- da …..... □
- nu ……..□
- nu m-am gîndit la aşa ceva……………… □
5. Dacă în organizarea AMAE utilizați posibilitățile manageriale ale creației muzicale, atunci indicați în ce mod:
- diferențiat, în funcție de caracterul elevului …………. □
- în funcție de situația didactică....………………………□

c) raportarea inițiativelor proprii la idealul performant (elevi):

1. La care etapă a AMA recurgi la inițiativele proprii:
- în proiectarea AMA ……………………. □
- în realizarea practică a AMA …………... □
- la ambele etape a AMA …………………..□

2. Inițiativele proprii, în desfăşurarea AMA, le racordezi la anumite idealuri de performanță muzical-artistică?
- da ………………………. □
- nu ………………………. □
- nu ştiu ………………….. □

3. Ce înțelegeți prin expresia "o acțiune cu un rezultat de calitate?":
- o acțiune cu un rezultat de excepție …… □
- o acțiune cu un rezultat necesar.. ……… □
- un rezultat eficient …………………….. □

c) raportarea inițiativelor didactice la idealul performant (profesori):

1. Cum stimulați inițiativele elevilor în acțiunile muzical-artistice (indicați prin semnul „√")?
- prin cuvinte de afirmare ..……………………………………□
- prin evaluare conform criteriilor (avansat, mediu, scăzut)…….□
- nu stimulez în mod special……………………………………□

2. Pentru a stimula inițiativa elevului în AMA, utilizați:
- idealuri de performanță din lumea artistică profesionistă……..□
- situații care ar provoca la elevi ambiția de a lua inițiative …... □
- diverse procedee, în funcție de caz …………………………... □

d) Asumarea de responsabilități

1. Organizarea acțiunii (determinarea locului şi funcției personale a profesorului/elevului)	**Pentru elevi:** a) nivelul proiectării AMA: *proiectez AMA conform rigorilor curriculare*: *- rigid*...............................□ *- cu adaptare la concret*..... □ *- la întîmplare* ....□ *- nu proiectez* ....□ b) înaintarea scopului/ obiectivelor: *- înaintez scopuri formulate personal de mine*.. □ *- înaintez scopuri din manual /curriculum*. ....□ *- nu înaintez scopuri*........................... □ c) AMA se desfăşoară: *- conform unui plan*............................ □ *- fără un anumit plan*.......................... □	**Pentru profesori :** a) participativitatea la proiectarea AMA (de indicat nr. de elevi): *- participă în măsură posibilă*..□ *- numai la unele acțiuni*..........□ *- participă integrat*.................. □ b) inițierea elevilor cu etapa de înaintare a scopului AMA: *- sînt inițiați elevii dotați*..........□ *- sînt inițiați toți elevii*............. □ *- totul decurge de la sine* .... □ c) elevii acționează: *- individual*........................... □ *- în echipă*............................ □ *- în comun cu profesorul*....... □

e) cultivarea unui limbaj proactiv

1. În planificarea AMA formulezi în scris scopurile? da ……………………. □ nu …………………….. □ 2. Cum caracterizezi realizarea AMA: - mă mulțumesc cu reuşita în unele operații.....□ - tind să duc acțiunea la un sfîrşit calitativ…….□	1. Cum re-orientați elevii cu un limbaj literar-artistic reactiv? - caut să-i implic în situații/operații de reuşită …..................................... □ - le propun să pornească de la contrariu, de la negativ ca să ajungă la pozitiv…□ - nu practic aşa ceva ……………….. □

***B*. Variabile ale centrării valorice:** a) <u>variabila centrării morale</u>. Teoria şi praxiologia EMA este preocupată de elaborarea metodicilor de influențare a surselor emoționale şi intelectuale ale elevilor prin muzică, în timp ce „viața demonstrează frecvent că oamenii cu capacități intelectuale foarte înalte, indiferent de stadiul în care se află la un moment dat pe parcursul lor ontogenetic, au o excepțională potențialitate atît pentru bine, cît şi pentru rău” [90, p. 94]. În acest sens, este important a orienta valoric nu numai sfera cognitiv-perceptivă şi cognitiv-apreciativă a elevului, ci şi empatizant-acțională, exprimată prin: „empatia globală, empatia egocentrică, empatia cu sentimentele altuia şi empatia față de condiția de viață a altuia” [90, p.95]. Prin aspectul empatic al *centrării morale* avem în vedere utilizarea eficientă a resurselor muzical-artistice ca mijloace interactive ale procesului de *socializare* a elevului. Actualmente, pedagogia muzicală du-

ce lipsă de studii teoretice şi elaborări metodice, care ar pune în lumină tehnologiile de intensificare a eficienţei aspectelor vizate.

b) variabila centrării estetice este o atitudine realizată prin activitate artistică şi este una deosebită, deoarece este posibil a stăpîni *sensul*, însă pentru a conduce cu comportamentul, este nevoie de stăpînirea unui „sens personal”, pe care nu-l găsim decît în artă. Anume **arta** duce cu sine *sensul.* Arta, dar poate şi mai mult decît alte genuri de artă, **muzica,** care informează şi mişcă interiorul persoanei, duce după sine lumea forţelor, energiilor spirituale. În acest context putem afirma că elevul este atras, nu atît de detaliile, momentele neesenţiale ale limbajului muzical, ci de caracteristicile de esenţă ale creaţiei muzicale, şi anume:

- stilul, conceput ca interacţiune complexă a multiplelor detalii de ordin factural şi imaginativ-expresiv, susţinute de semnificaţia limbajului artistic;
- idealurile estetice ale compozitorului, viziunile reprezentanţilor şcolilor componistice, doctrinele şi curentele componistice; sistemul mijloacelor de expresie muzical-artistică şi principiile utilizării acestora de la autor la autor, de la epocă la epocă;
- interacţiunea progresivă*: limbaj muzical – limbaj literar-artistic.*

C. **Introdeschiderea artistică** constituie o variabilă de performanţă a factorului de personalitate, realizată prin deblocarea centrelor energetice interne şi manifestării practice. Însăşi arta/muzica: „este acea unică activitate care răspunde obiectivului deschiderii (subl. - V.B.), exprimării şi comunicării sensului personal, realităţii, realului” [286, p. 237]. Atitudinile persoanei faţă de stimulii externi sînt acţiunile manifeste, susţinute de procedeele teoretico-praxiologice: c.1) *percepţia asociată***,** care oferă elevului posibilitatea reactualizării active a experienţelor individuale, centrate pe imaginile muzical-artistice; c.2) *arhitectonica***,** care este chemată să pună în valoare posibilităţile şi tehnicile elevului de a sistematiza, descompune, generaliza planul cognitiv al artei muzicale; c.3) *metoda comparaţiei* implică antrenarea capacităţilor de transfer a tehnicilor interartistice dintr-un domeniu în altul: literatură ↔ muzică; pictură ↔ muzică; sculptură ↔ muzică; c.4) *metoda conversaţiei euristice* intervine prin dotarea elevului cu principii, orientate spre un comportament comunicativ*,* prin extinderea procesului de comunicare la nivel artistic, la nivel educaţional-social. **Paradigma schimbării şi tinderii spre succes** atestă următorul dinamism: ***dependenţă → independenţă → intraindependenţă***. Activitatea estetică *introdeschide* **spre artă, spre lume, spre intim**. Obiectivul acestei variabile este: ***prin muzică a ne deschide la viaţă;***

***D*. Creativitatea** este o variabilă complexă, care include mai multe calități de personalitate, orientate spre crearea a ceva nou, fie în plan mental, fie în plan real. Drept variabile ale creativității evidențiem imaginația, conştiința şi conştiința de sine, voința – fiecare în parte şi integrat fiind însoțite de **libertatea opțiunii.**

d.1) Variabila - imaginație are funcția prelungirii lumii externe în cîmpul mental, creării noilor reprezentări, proiectării modelelor comportamentale (comunicative, artistice, etice, estetice etc.). *Imaginația* este mult mai complexă decît reprezentările (imagini generalizate, „tipare" ale memoriei). Prima oferă procesului de percepție muzicală viabilitate, „căldură", creație, libertate intelectuală şi acțională. Imaginația artistică favorizează procesul creării *imaginii de sine;*

d.2) Variabila conştiinței şi conştiinței de sine – destul de semnificativă în contextul MSI - are următoarele funcții: *d.2.1*) gestiunea conştiinței morale; *d.2.2)* formarea imaginii de sine prin introspecția imaginarului artistic; *d.2.3)* dezvoltarea acuității organelor de simț (auz, văz etc.); *d.2.4)* atenuarea senzațiilor şi reprezentărilor negative; *d.2.5*) extinderea cîmpului „trăirilor intuitive" şi transferul lor în spațiul acțiunilor conştiente; *d.2.6*) asigurarea echilibrului optim dintre conştiința artistică şi influențele pozitive; *d.2.7*) stimularea abilităților şi deprinderilor de dominare a situațiilor cognitiv-comportamentale prin stăpînirea unei conştiințe ce satisface rigorile domeniului; *d.2.8*) evoluarea succesivă şi perseverentă de la *conştiința de sine* la *conştiința pentru succes.*

d.3) Variabila voinței constituie o componentă destul de dificilă, în plan educativ/formativ. Importanța ei valorică se reduce la următoarele: *d.3.1*) a fi solicitată acolo, unde este necesitatea ordonării, sistematizării, acțiunilor independente; *d.3.2*) a domina mersul procesului formativ întegrat şi a fiecărei etape în parte; *d.3.3*) a contribui la formarea trăsăturilor de personalitate prin luarea de inițiative, introdeschidere artistică, spirit de echipă, viziuni pozitive, anticiparea problemelor, abilitătii de comunicare, ambiției şi orientării spre rezultat, exigență, toleranță, empatizare, creativitate.

Dificultățile în formarea voinței se reduc la: 1) frînarea proceselor psihice, care împiedică tendințele, interesele şi procesul de stimulare a voinței; 2) scopurile *imperfecte*, obiectivele nereliefate – toate acestea, demarînd o voință dependentă, situațională, cu semnificația expresiilor: *„mai mult nu sînt în stare", „nu voi reuşi", „este greu pentru mine" etc.;* 3) motivația focalizată asupra fenomenelor, acțiunilor non-valorice, care implică o stare de dezamăgire, lipsa dorinței de a înfrunta greul.

Succesul muzical-artistic, constituind un factor indispensabil al eficienței, în acelaşi timp, este o condiție şi un deziderat al domeniului educațional, deoarece în succes îşi găsesc rezolvarea toate celelalte componente ale procesului şi resurselor individuale investite în acțiuni concrete. În compartimentul de față sînt evidențiate fundamentele metodologice, care rezidă în orientarea resurselor *interne-externe* spre *succesul muzical-artistic integrat, în comparație cu sine.*

Reieşind din expunerele de mai sus scoatem următoarele concluzii:

1. Principiul introdeschiderii artistice, interpretat de pe pozițiile metodologiei şi praxiologiei *inovaționale,* constituie o bază considerabilă în determinarea, redimensionarea şi aplicarea strategică adecvată a tehnologiilor educaționale. În valoare sînt puse metodele eficiente de schimbare a elevului. Ideea studiului constă în aceea că oricare metodă este sau poate fi eficientă doar atunci, cînd este aplicată conform tehnicii de grupare-regrupare-subordonare, prin oferirea statului de metode principale sau complementare, în dependență de caz, de situația formativă.

2. Deopotrivă cu diverse tehnologii şi tehnici de eficientizare educațională evidențiem empatizarea, care prin acțiuni muzical-artistice *proactive, centarate valoric şi de introdeschidere,* oferă elevului beneficii suplimentare în cunoaşterea sinelui şi a altora, fapt care dinamizează continuu facultatea comportamentală pozitivă, orientînd elevul spre noutate şi succes. Eficiența procesului educației muzical-artistice rezidă în puterea de introdeschidere şi gradul de participare a elevului în acțiunile muzical-artistice cu conținut practic. Sînt determinate căile de formare a unei praxiologii receptiv-inovaționale, care ar răspunde creativ la demersurile teoretice şi care ar genera noi modalități de funcționare eficientă a procesului educațional.

3. Acțiunea muzical-artistică, concepută drept act manifestat în exterior, constituie o valoare formativă desisivă. În cercetare un rol aparte este rezervat factorilor interni, în special, modalităților de transfer *de la conştiința muzical-artistică la cunoaşterea sinelui*, prin **introdeschidere,** adică prin competența de găsire a răspunsului la complexul de stimuli pozitivi şi negativi. Este valorificat conceptul de comportament *empatico-artistic*, care încheie demersurile asupra fenomenului de *introdeschidere* din perspectiva unei educații muzical-artistice eficiente.

4. Principiul creativității, argumentat fiind teoretico-epistemologic şi instrumentat metodologic-praxiologic, re-dimensionează procesul stimulării şi realizării unei educații eficiente grație transpunerii accentului formativ de pe postulatul *învățării creative* (organizarea procesului de înaintare

şi rezolvare a problemelor cu conținut creativ) pe *creativitatea învățării*, centrate pe modul de acționare cu elemente de inovare şi calitate.

5. Eficiența acțiunilor muzical-artistice creative rezidă în valorificarea continuă a calităților de personalitate a elevului, raportate la conținutul activității, starea emoțională, creată prin imaginația muzical-artistică, puterea de transpunere empatică.

6.Valorificarea resurselor interne-externe ale succesului muzical-artistic permite a confirma demersurile metodologice şi praxiologice cu privire la evaluarea reuşitei elevilor pe scară largă, din perspectiva stimulării paradigmei formative *succes-succes,* care se soldează cu efecte formative pozitive în eficientizarea educației muzical-artistice a elevilor.

IV. INTEGRALITATEA TEORIEI ŞI PRACTICII EDUCAȚIONALE: CONDIȚIE A EFICIENȚEI ACȚIUNII MUZICAL-ARTISTICE A ELEVILOR

Referințe experimental-aplicative

Scopurile experimentului:

- a determina experimental valoarea practică a principiilor *proactivității, centrării valorice, introdeschiderii artistice, creativității, succesului,* din perspectiva asigurării unei eficiențe ridicate a educației muzical-artistice a elevilor;
- a verifica eficiența formativă a modelelor comportamental-artistice prin tehnicile de proiectare-organizare-realizare a *acțiunii muzical-artistice a elevului (AMAE)* în contextul domeniului vizat*;*
- a aplica integrat *metodele de eficientizare a procesului formativ,* care ar contribui la stimularea factorilor de personalitate a elevului (voinței, motivației, resurselor intelectuale, empatizării muzical-artistice);
- a identifica dimensiunea imaginației creative prin diagnosticarea nivelurilor de creativitate, elaborarea tehnicilor de stimulare şi evaluare a acțiunii de creație în procesul educației muzical-artistice curriculare şi extracurriculare;
- a verifica pe teren compartimentul praxiologic al experimentului de formare, care să conducă la *orientarea resurselor interne-externe spre succesul muzical-artistic, în comparație cu sine;*
- a examina calitatea cu care a fost realizată proiectarea traseului strategic de formare a *competențelor profesionale ale profesorului de muzică*, integrarea informațiilor ce țin de *cultura organizațională a practicianului – praxiolog*;
- a formula concluziile şi recomandările practice de eficientizare a procesului educațional şcolar.

Obiectivele-cadru ale experimentului:

-compatibilizarea curriculumului şcolar, ghidurilor şi manualelor la EMA;

- stabilirea eşantionului experimental de elevi (clase experimentale, clase de verificare) şi cadrului pedagogic de formatori şi experți;

- elaborarea metodicii de *măsurare* a eficienței tehnologiilor pedagogice folosite în scopul asigurării unei educații calitative;

- elaborarea itemilor de inițiere eficientă a elevilor în AMA;

- verificarea experimentală şi evaluarea eficacității procesului de implementare a modelelor praxiologice a AMAE în condiții curriculare şi extracurriculare din perspectiva unei educații care ar orienta elevul spre formarea unui stil **proactiv** prin angajarea calităților comportamentale de *centrare valorică, introdeschidere artistică, creativitate şi succes personal* (în comparație cu sine);

- elaborarea testelor/chestionarelor de verificare a randamentului resurselor investite în acțiunile educativ-formative.

Nivelurile de manifestare proactivă a elevului:

Nivelul întîi. Acțiunea elevului are un caracter *dependent* de factorii externi (indicațiile profesorului, manualelor şi altor componente didactice). Elevul manifestă o *inițiativă scăzută.* Randamentul muncii individuale atestă gradele: inferior, mediu. Voința denotă un efort scăzut. Elevul provoacă responsabilizări inferioare sau medii. Interesele muzical-artistice sînt instabile, cu caracter sporadic.

Nivelul al doilea. Acțiunea elevului are un caracter *independent.* Elevul manifestă o *inițiativă ridicată,* bazată pe opțiune. Ranadmentul muncii individuale atestă gradele: mediu şi superior. Voința are un efort puternic. Elevul provoacă responsabilități de un nivel mediu sau superior. Interesele muzical-artistice sînt, de regulă, stabile.

Nivelul al treilea. Acțiunea elevului are un caracter *intraindependent,* manifestat printr-un echilibru optim dintre viața spirituală şi cea acțional-practică. Elevul dă dovadă de *inițiative* eficiente. Randamentul muncii individuale atestă paradigma formativă de *succes-succes.* Fluxurile şi refluxurile comportamental-artistice sînt cu indici pozitivi. Interesele muzical-artistice au un caracter stabil.

Prezentarea generală a experimentului pedagogic.

Studiul experimental presupune cuantificarea randamentului resurselor *interne-externe,* investite în procesul educației muzical-artistice a elevilor, pentru a obține un înalt grad al eficienței. În valoare experimentală sînt puse: a) principiile eficientizării acțiunii muzical-artistice a elevului şi acțiunii didactice a profesorului: *educația personalității proactive, centrării valorice, introdeschiderii artistice, creativității, succesului*; b) tehnologiile şi tehnicile educaționale de *schimbare calitativă,* centrate pe: *obiective, conținuturi, metode şi succes;* c) *modelele comportamental-artistice,* integrate în **modelul praxiologic al educației muzical-artistice a elevilor**; d) condițiile de integrare a componentelor teoriei şi practicii educaționale; e) factorii de funcționare calitativă a procesului muzical-artistic şcolar; f) di-

namica *competenței și culturii organizaționale* profesionale a profesorului de muzică.

Eşantionarea cadrului primar şi gimnazial a fost de natură simplă, fără o oarecare grupare/regrupare, selectare prealabilă, fapt care oferă experimentului de constatare şi de verificare un conținut cu o maximă obiectivitate. Eşantionul de profesori a fost determinat, reieşind din calificativul didactic, vechimea în muncă, calitățile de personalitate, aria de promovare în sistemul pedagogic de resort. În plan cantitativ şi calitativ, profesorii-formatori şi profesorii-experți pe întreg termenul de experimentare, a rămas neschimbat. În total, în acțiunile experimentale de formare, chestionare, verificare-evaluare, au fost implicați cca 200 profesori de educație muzicală din învățămîntul general şi învățămîntul muzical special (şcoala de muzică/artă pentru copii, colegiu, facultate).

Eşantionul de elevi a fost constituit din 884 de elevi din instituțiile şcolare: Liceul Teoretic Pelinia, Drochia (206 elevi), profesor – I.Ursachi, gr. didactic I; Gimnaziul „V.Mereniuc", Bilicenii-Vechi, Sângerei (187 elevi), pofesoară – V.Gînju, gr. didactic I; Liceul Teoretic Rîşcani (96 elevi), profesoară - S.Cojocaru, gr. didactic II; Recea, Râşcani (80 elevi), profesoară - V.Tcaci, gr. didactic superior; Corlăteni, Râşcani (99 elevi), profesoară - A.Enache, gr. didactic I; Liceul Teoretic „A.Cuza", Bălți (216 elevi), profesori – I. Boico, gr. didactic II şi A. Boico, gr. didactic I., precum şi de 116 cadre didactice.

Eşantionul de elevi din Corlăteni, Râşcani a fost supus doar probelor inițiale şi finale, pentru a stabili validitatea rezultatelor în clasele de verificare de la celelalte licee/gimnazii, pentru a evita la maximum factorul subiectiv în măsurare/apreciere. Rezultatele diferențiale dintre etapa pre-experimentală şi post-experimentală au fost supuse unei examinări de tip circular, care a presupus crearea unui grup de experți, inclusiv, din lista profesorilor-formatori, care au paritcipat la evaluarea integrată a rezultatelor experimentale, obținute la fiecare etapă. Implicarea în procesul experimental a unui eşantion de elevi şi profesori de la şcolile de muzică pentru copii şi studenți de la facultate a avut loc cu scopul studiului experimental comparat, fără a pretinde la oricare alte acțiuni în acest domeniu al învățămîntului muzical.

Etapele experimentului pedagogic au fost următoarele**:**

Etapa I - verificarea/diagnosticarea graduală (inițială, curentă şi finală) în scopul identificării dinamicii randamentului resurselor *interne-externe* investite în procesul educației muzical-artistice a elevilor. Conținutul probelor experimentale la această etapă a inclus: a) dinamica aplicării

tehnicilor muzical-artistice intelectuale, realizarea itemilor de autoverificare (profesori/elevi); b) estimarea randamentului resurselor interne ale elevului (identificarea calificativului întregului eşantion): abilităţi muzicale, independenţă, randamentul muncii, voinţă, responsabilitate, atitudini, interese etc.); c) nivelul de organizare a acţiunii didactice a profeorului şi acţiunii muzical-arztistice a elevului (*profesori:* proiectarea variantelor de acţionare, dirijarea cu procesul de acţionare, stimularea şi conservarea factorilor valorici; *elevi:* participativitatea la proiectarea acţiunii, promovarea la nivel de realizare); d) diagnosticul eficacienţei elevilor în diverse acţiuni muzical-artistice (ex., audiţie anticipativă, interpretare vocal-corală, creativitate muzical-artistică); e) studiul dinamicii competenţei pedagogului-muzician; identificarea performanţelor formative în timpul unei ore academice etc.;

Etapa II - implementarea elaborărilor/proiectelor metodologice, orientate spre ridicarea calităţii ADP şi AMAE în condiţiile educaţiei muzical-artistice şcolare. Implementările de acest fel s-au desfăşurat în formă de *traininguri* sistemice cu profesorii de muzică din raioanele Drochia, Râşcani, Edineţ, Sângerei. Verificarea pe orizontală (tehnologii şi tehnici de proiectare a AMA) şi pe verticală (participare, realizare/comportament) a fost realizată prin aplicarea următoarelor *modele comportamental-artistice*:

- Modelul comportamentului simbolist-artistic (MCSA);
- Modelul comportamentului latent (MCL);
- Modelul schimbării atitudinii artistice (MSAA) şi comportamentului dinamic (MCD);
- Modelul influenţei externe/interne (MIE/MII);
- Modelul schimbării prin acţiuni specifice (MSAS);
- Modelul impactului efectului aşteptat (MIEA);
- Modelul comportamentului standardizat (MCS) şi convergent (MCC);
- Modelul fluxurilor şi refluxurilor comportamental-artistice (MF/RCA);
- Modelul comportamentului circular (MC) şi liniar (ML);

Modelele comportamentale expuse mai sus şi validate experimental, au fost raportate la conţinutul **modelului praxiologic integrat** al educaţiei muzical-artistice a elevilor (Tabelul 4.3.2.2)

Etapa III - evaluarea şi analiza rezultatelor experimentale prin următoarele forme de activizare pedagogică: a) modelul de operaţionalizare independentă a elevului cu componentele constituiente ale AMA; b) dinamica aplicării tehnicilor muzical-artistice intelectuale; c) estimarea randa-

mentului resurselor interne ale elevului în AMA, centrate pe creații muzicale valorice; d) stimularea factorilor (idividual, educațional, muzical-artistic) de centrare diferențiată şi integrată a AMA; e) evaluarea comportamentului „Eu şi creația muzicală”*;* f) evaluarea variabilelor proactive ale creativității elevului; g) studiul dinamicii competenței profesioniste a pedagogului-muzician; identificarea performanțelor formative şi erorilor pedagogice, promovate în timpul unei ore academice;

Elaborarea recomandărilor practice, care ar scoate în evidență calitățile pedagogice de ghidare cu procesul de proiectare-organizare-realizare a AMA (*audiție muzical-artistică, interpretare vocală/instrumentală/muziciere, creativitate individuală şi în grup*).

Direcțiile experimentale.

Prima direcție pune în cercetare nivelul *proactivității* elevului la etapele de proiectare, organizare şi realizare a AMA, în raport cu intervențiile *factorului educațional* (indicații ale profesorului, autorilor manualului şcolar şi dispozițiilor experimentale). Elevii claselor experimentale (E) au avut de realizat o serie de itemi în diverse tipuri de AMA, prin care au avut de demonstrat nivelul independenței şi inițiativei care constă în: **A)** ***înaintarea scopului şi proiectarea AMA*** (nivel teoretic): a) descrierea/proiectarea traseului acțional; evidențierea paşilor acționali principali şi secundari; b) predicția erorilor şi determinarea măsurilor care ar exclude asemenea situații; c) desemnarea caracterului operațiilor posibile; expectarea necunoscutelor; d) evidențierea reperelor experiențiale; e) determinarea genului şi conținutului acțiunii la etapa inițială şi rezultatele aşteptate; f) documentarea resurselor interne şi externe disponibile; **B)** ***realizarea AMA prin însuşirea unui sistem de modele comportamental-artistice*** (nivel practic).

A doua direcție a experimentului pedagogic ține de studiul abilităților elevilor de a înregistra paradigme comportamental - artistice formativ-valorice de *receptor → apreciator.* Reieşind din conceptul experimentului, a fost decisiv a realiza următoarele transferuri valorice: din starea de *dependentă →* în starea de *independență,* din starea de *independență →* în starea de *intraindependență,* ceea ce înseamnă că elevul tinde spre schimbarea comportamentală, care este legată nemijlocit de puterea de a domina influențele artistice externe şi de a utiliza productiv resursele interne.

A treia direcție a studiului experimental este consacrată verificării efectelor de *deschidere* a elevului *spre* spirit, prin *intermediul* muzical-artistic. În valoare este pusă dinamica schimbării subiectului educației : *receptor → interpret-explicator.*

A patra direcție a studiului experimental a fost consacrată documentării gradului de **conexiune eficace** între factorii: *educațional ↔ individual ↔ muzical-artistic*, care se raportează la relaționările respective: *profesor ↔ elev; elev ↔ conținuturi muzical-artistice.* Formulele desemnate ne conduc la situațiile-relații: *demersuri teoretice ↔ realizări practice; acțiuni creative ↔ formare/schimbare.*

A cincia direcție a experimentului pedagogic rezidă în demonstrarea rolului *succesului personal şi public* întru eficientizarea ADP şi AMAE ca factori praxiologici fundamentali în promovarea unei educații calitative cu toate formele, genurile, elementele componente şi natura funcționării eficiente a acestora.

În programul studiului experimental au fost incluse următoarele aspecte: a) *atitudinale,* care în esență constituie o stare de *repliere/orientare spre sine*; b) *voinței* susținute de un efort înalt; c) *culturii organizaționale;* d) *nivelului independenței şi inițiativei;* e) *simțului valoric;* f) *situării în noutate, în schimbare;* g) *situării în succes.*

Condițiile organizării experimentului.

Condiționările acțiunii muzical-artistice*:*

a) de ordin teoretic: a.1) formularea scopului-motiv (*Ce am de făcut?);* identificarea condițiilor în care se preconizează a realiza AMA (*Unde am de acționat?);* a.2) expectarea posibilităților/resurselor individuale (*De ce dispun la moment?);* a.3) estimarea preventivă a efectului obținut de pe urma realizării AMA (*Cu ce mă aleg?);*

b) de ordin practic: b.1) testarea mijloacelor şi tehnicilor de acționare; alegerea variantelor optime de acționare; b.2) disponibilitatea de a colabora cu profesorul şi colegii; b.3) recunoaşterea şi discriminarea erorilor curente şi finale; b.4) descrierea şi expunerea propriilor sentimente trăite în timpul acțiunii; stimularea comportamentelor de descoperire/inovare; b.5) proiectarea unui comportament artistic deschis; b.6) aprecierea nivelului de deschidere a altuia față de propriul comportament; b.7) constatarea nivelului de influențare a altuia de către propria deschidere comportamentală.

Influențe imprevizibile, de care s-a ținut cont în timpul experimentului: a) în unele cazuri **deschiderea** comportamental-artistică a elevului (*spre* spirit, *spre* interior), susținută fiind de eforturi puternice şi fluxuri emoționale pulsante, poate fi întîmpinată intenționat, de către factorii externi, cu reacții negative; b) în procesul de desfăşurare a AMA se infiltrează impedimente de natură subiectivă, cum ar fi: invidia, laşitatea, acuzarea intenționată etc.; c) la compartimentul *evaluare* a rezultatelor elevilor există ponderea factorului subiectiv.

4.1. Eficiența acțiunii muzical-artistică a elevului (EAMAE): model funcțional

Noțiuni generale. Dezvoltarea orientată pedagogic valorifică capacitățile şi potențialitățile generale, particulare şi individuale ale elevului, constituind "o creație continuă a omului de către om" (I.Cernit). Curriculumul şcolar, constituind un ansamblu de acțiuni educaționale planificate, cum sînt: definirea obiectivelor, conținuturilor, metodelor etc., este orientat spre un nivel mediu de dezvoltare a elevului. Sondajele atestă că în fiecare clasă există copii cu abilități intelectuale generale şi speciale (ex., muzical–artistice), care pot fi calificați sub aspectul a trei niveluri (*inferior dotați, mediu dotați şi superior dotați*). Clasificarea şi instrumentarea psihopedagogică a nivelurilor enunțate a fost realizată pe temeiul că profesorii, adesea, conştient sau inconştient, neglijează imperativitatea fenomenului, simulează situația excluderii treptate a unui anumit eşantion de elevi din cîmpul dezvoltativ. Consecințele acestor deficiențe se simt, mai ales, în perioada de trecere de la copilărie la adolescență (11–12 ani), odată cu intensificarea la elevi a gîndirii analitice şi conştientizarea faptului că potențialitățile lor au fost subapreciate sau deloc nu au fost luate în considerație, de factorii educaționali, pe parcurs.

Acțiunea muzical-artistică (AMA) constituie un microsistem comportamental, *activizat* de către stimulii pedagogici (principii, tehnologii, tehnici). Măiestria pedagogică, cultura organizațională implică stimularea atitudinilor elevului față de obligațiunile şcolare şi sociale, față de gradul introspecției scopurilor şi sferei motivaționale. Orientarea elevului spre *valorile* de *schimbare şi inovație*, necesită a fi susținută continuu de factorii de personalitate (inteligență, spirit de inițiativă, perseverență, voință, abilități artistice, imaginație creativă, emoționalitate, responsabilitate).

În cadrul experimentului în considerație au fost luate atît aspectele legate de sfera teoretică (proiectare) a AMA, cît şi aspectele legate de sfera practică (realizare). Accentul, pus pe acea sau altă sferă a AMA, depinde de vîrsta de şcolarizare. Astfel, pentru elevii claselor mici o pondere anumită au avut-o aspectele legate de sfera practică a acțiunii acestora: *audio-video*, *percepere-interpretare*, *percepere-joc/coregrafie* (interpretare vocal-corală, muziciere vocal-instrumentală, executarea mişcărilor de dans, executarea/crearea jocului muzical etc.). Pentru adolescenți, de rînd cu acțiunile practice, o pondere mai mare au avut-o acțiunile cu caracter teoretic, şi anume: *proiectare/anticipare, ipotetizare, analiză, generalizare etc*. Mesajul muzical oferă persoanei concrete multiple posibilități de *a varia*

sentimentele sale. Abilitatea de *a varia* depinde de gradul de manifestare a proactivității. *Proactivul* creează dintr-un sentiment simplu o gamă de noi sentimente şi sensuri, un şir de sentimente compuse, în timp ce *reactivul* tinde spre subestimarea sensurilor, optînd pentru o gamă de sensuri învățate. În domeniul muzical este important a operaționaliza cu libertatea *alegerii* între stimul (S *teoretic/practic*) şi răspuns (R *teoretic/practic*) sentimentele sau valorile, deciziile personale sau împrejurările - aspecte indispensabile ale *modelului personalității proactive* în domeniul muzical-artistic.

Etapa inițială a probelor experimentale.

La etapa dată am căutat să evidențiem, în special, cadențele *eficienței* acțiunii muzical-artistice a elevului şi profesorului. În cadrul experimentului nu a fost ratat momentul de a evidenția rolul acelui sau altui gen de acțiune practică (ADP, AMAE) în ridicarea eficienței procesului formativ. La etapa inițială scopurile scontate au fost modeste în plan teoretic, deoarece accentul principal era plasat pe elaborarea şi verificarea tehnologiilor şi tehnicilor de direcționare, în special, cu elementele unei acțiuni. Importantă a fost conceptualizarea AMA ca factor integrațional dintre: *teorie - practică, profesor - elev, proiectare - realizare, stimul scop - stimul răspuns, stimul comportament.*

La toate etapele experimentale (inițială, formativă, finală), drept fundamente teoretice rămîn a fi principiile eficienței, re-conceptualizate şi interpretate metodologic şi praxiologic din perspectiva unei educații muzical-artistice calitative:

- principiul **educației personalității proactive (**„a fi activ” şi „a şti”);
- principiul **centrării valorice (**„a fi liber în propria opțiune”);
- principiul ***introdeschiderii* artistice** („a fi deschis adevărului”, prezența stării de „deschidere spre spirit”);
- principiul **creativității (**„a fi inventiv”, prezența stării de „situare în noutate”);
- principiul **succesului personal (**„a te schimba într-o nouă calitate”).

Eficiența acțiunii muzical-artistice a elevului, avînd drept fundamente teoretice principiile nominalizate, a fost studiată prin prisma a trei dimensiuni de realizare a obiectivelor cercetării, şi anume:

- dimensiunea teoretică şi epistemologică. Studiul elaborărilor teoretice în domeniul educațional, propulsate şi verificate prin cinci principii ale eficienței, instrumentate metodologic şi validate experimental*;*

- dimensiunea metodologică şi praxiologică. Stabilirea fundamentelor praxiologice, elaborarea modelelor de eficientizare a AMAE, evidențierea şi sistematizarea tehnologiilor de desfăşurare eficientă a acțiunilor

nominalizate în contextul *educației personalității proactive, centrării valorice, introdeachiderii, creativității și succesului muzical-artistic*; verificării nivelului de conlucrare a conținutului manualelor școlare, ghidurilor/recomandărilor metodice cu demersurile teoretice;

- dimensiunea experimental-aplicativă, care pune în valoare studiul reușitei practice a ADP și AMAE pe orizontală și pe verticală. Fiecare din aceste trei dimensiuni a fost raportătă la proptiile conținuturi și la scara altor 8 niveluri de: *1)* ***conținut-stimul; 2) proiectare; 3) atitudine/motivație; 4) examinare; 5) modelizare; 6) realizare; 7) evaluare; 8) aprobare/dezaprobare.***

a. Condițiile de funcționare

Factorul educațional (FE) pune în valoare demersurile normative necesare pentru desfășurarea procesului (curriculum, conținuturi, metode, principii, obiective, strategii, concepte, manuale, ghiduri metodice). Cu referire la FE, este vorba despre stimularea la elevi a *necesității* individuale pentru *schimbare, perfecțiune.* Și aceasta nu în termenii unui anumit gen de activitate muzicală, ci în favoarea perfecțiunii ca mod de existență, ca mod de *a fi*, de a activa.

Factorul individual (FI) este destul de dificil, deoarece în centrul funcționării acestuia se află obiectul/subiectul educației – elevul cu multiplele și diversele sale particularități: *psihice (*atenție, gîndire, voință, imaginație, afectivitate etc.), *de personalitate* (cogniție, inteligență, atitudini, conștiință, empatizare etc.); *de comportare* (acționare reproductivă/creativă, proactivă/reactivă, centrată valoric/nonvaloric, *intro*deschisă/închisă, situată în succes-insucces). Fiecare elev, în ambianță cu alte *medii*, își formează un spațiu intelectual personal/individual. Intervenția noilor fenomene în FI, în dependență de principiile de care se conduce elevul, de conținutul *hărților individuale* (succesivitatea pașilor de acționare, realizată în conformitate cu principiile comportamentale) cu caracter pozitiv-negativ, formează stilul personalist al elevului.

Factorul muzical-artistic (FMA) este unul integrațional și impune profesorului și elevului să relaționeze echilibrat, pentru a contribui la obținerea unui rezultat calitativ. FMA reprezintă o subdiviziune a procesului ereditar și constituie elementul fundamental al integralității. FMA constituie *un înveliș* extern și, totodată *o încorporare* internă în structura personalității, formînd acel necesar *cadru-spațiu-intermediu* de manifestare/realizare a potențialităților individuale. Activismul elevului demonstrat prin *gîndire critică, percepție integrată, imaginație creativă-empatică-proactivă* este factorul mijlocitor, de legătură dintre lumea internă și lumea externă.

Factorii indicaţi au o semnificaţie teoretică şi una practică. Praxiologia pedagogică nu poate funcţiona în lipsa materialelor teoretice şi invers, teoria educaţională ar fi lipsită de sens fără baza experimentală de teren; achiziţionarea cunoştinţelor teoretice de către elev, fără aplicarea lor în practică sînt incomplete; experienţele inovaţionale rămîn nevalorificate fără o instrumentare teoretico-metodologică, pentru ca să devină o valoare generalizatoare a aceleiaşi praxiologii.

Factorii de însoţire sînt:

-*intervenţiile* factorilor de facilitare sau a celor de blocaj (direcţionarea elementelor procesului de empatizare muzical-artistică a elevului, transpunerea în rolul altuia, inclusiv, în rolurile artistice; suprapunerea propriilor sentimente cu sentimentele altora; deschiderea intimă prin prisma sensurilor, ideilor artistice);

-*motivaţia eficacităţii* acţiunii muzical-artistice, exprimată prin motivele-stimule *imitare, exersare, realizare conform modelelor sau „hărţilor" prescrise din exterior, refacere, schimbare, dinamică, activism, libertatea deciziei, luarea de iniţiative, automanagement;*

-*succesul motivaţional,* abordat în termenii principiului stimulării, organizării şi realizării de către elev a acţiunii muzical-artistice;

-*motivele-valori,* conceptualizate în *proactivitatea muzicală*: *a)* motivul „**influenţei tacite**" (W. G. Jordan); *b)* motivul „**satisfacţiei de durată**" (S. Covey); *c)* motivul **transferului artistic**;

-*comunicarea artistică,* realizată prin mijloace specifice limbajului muzical şi limbagelor altor arte (intonaţie, verbalizare poetică, mimică/pantomimă, mişcări ritmice/de dans);

-*stimularea* externă şi *stimularea* internă;

-*rezultatul (efectul)* real şi ideal;

-*evaluarea şi autoevaluarea* comportamentelor proprii şi ale altora;

b. **Sistematizare**

Actualmente, nu există o clasificare complexă a acţiunii muzical-artistice (AMA), decît o sistematizare a activităţilor muzicale, generalizată de I.Gagim. Deaceea, avînd drept repere tratările existente a problematicii vizate, am căutat să sistematizăm AMA conform următoarelor aspecte:

1. *În funcţie de conţinutul şi tipul acţiunii*:

<u>1.1. AMA de percepere</u>: 1.1.1) audiţie pe viu; 1.1.2) audio; 1.1.2) audio-video; 1.1.3) percepere-Interpretare/explicare verbală; 1.1.4) percepere-joc/coregrafie;

<u>1.2. AMA de executare/interpretare</u>: 1.2.1) vocal-solistică; 1.2.2) vocal-corală; 1.2.3) vocaliză; 1.2.4) instrumentală (a facturii: melodie, armonie, metru/ritm); 1.2.5) vocal-instrumentală;

1.3. AMA de creare/improvizare: 1.3.1) melodică; 1.3.2) melodico-armonică; 1.3.3) ritmică; 1.3.4) melodico-ritmică;
1.4. AMA de lectură muzicală: 1.4.1) solfegiere;1.4.2) solmizare/fono-gestică; 1.4.3) citire/descifrare a partiturilor elementare;
1.5. AMA de comentare/evaluare: 1.5.1) comentare orală; 1.5.2) referat scris; 1.5.3) evaluare prin scale;

2. *În funcție de direcția desfăşurării acțiunii*:

2.1. AMA centrată pe cogniție: 2.1.1) selectiv-valorică (ex., 1.1.2; 1.1.3 + 2.1.1.); 2.1.2) teoretică (problematizată, euristică); 2.1.3) creativă;
2.2. AMA centrată pe exersare: 2.2.1) de dezvoltare a tehnicii interpretative; 2.2.2) prin exerciții ritmice/melodice;
2.3. AMA centrată pe performantica interpretativă/creativă: 2.3.1) perceptiv-proiectiv-verbală; 2.3.2) de performare a artistismului/ținutei interpretative; 2.3.3) de valorificare a potențialităților individual-creative în practica interpretativă;

3. *În funcție de etapa la care se desfăşoară AMA*:

3.1. AMA la etapă teoretică: 3.1.1) proiectare/planificare (**Stimul - Agent → Proiect-Scop → Modelizare -Examinare**); 3.1.2) ipotetizare, anticipare;
3.2. AMA la etapă practică: 3.2.1) realizare graduală (**Realizare-Evaluare→Efect-Succes**); 3.2.2) autoevaluare; 3.2.3) verificare a efectului/rezultatului final, raportat la demersurile inițiale, de start;

4. *În funcție de caracterul intervențiilor externe:*

4.1. AMA individuală, independentă, intraindependentă; 4.2) AMA interactivă: „**P*rofesor* → A*cțiune* → E*lev*** (P – A - E)"; 4.3) AMA intermediată de manual sau de alte resurse: „**E*lev* → M*anual* → A*cțiune*** (E - M - A)";

5. *În funcție de dinamica desfăşurării* :

5.1) AMA promptă/expres; 5.2) AMA latentă (a se vedea Modelul comportamentuuli latent - *MCL*); 5.3) AMA dinamică (a se vedea Modelul succesiunii operațiilor în AMAE);

6. *În funcție de dominanța acelui sau altui principiu:*

6.1) AMA proactivă; 6.2) AMA centrată valoric; 6.3) AMA artistic introdeschisă; 6.4) AMA creativă; 6.5) AMA care înregistrează un succes personal/public înalt;

7. *În funcție de metodele utilizate*:

7.1) AMA de *expunere a reflexiilor personale;* 7.2) AMA de *influență criptogenă;* 7.3) AMA *arhitectonică;* 7.4) AMA de *comparație;* 7.5) AMA *studiului de caz;* 7.6) AMA bazată pe *conversația euristică;*

8. *În funcție de scopul/motivul/stimulul realizării acțiunii*:

8.1) AMA de prospecție, anticipare; 8.2) AMA de retrospecție; 8.3) AMA de comunicare; 8.4) AMA de evoluare concertistică, publică;

9. *În funcție de orientarea efortului:*
9.1) AMA cu orientare intrinsecă, de interiorizare a experienței practice; 9.2) AMA cu orientare extrinsecă, de exteriorizare, implementare în practică a ideilor, conceptelor create în interioritățile *Eu*lui;

10. *Alte tipuri de AMA:*
10.1) AMA închisă, lipsită de comentarii şi efecte exterioare; 10.2) AMA deschisă, însoțită de comentarii, deschideri sentimentice, abundență de efecte exterioare; 10.3) AMA de cuantificare a resurselor personale (autovalorificare, autocritică, empatizare).

***Natura** AMA* este calificată în funcție de următoarele situații:
- *directă*, cînd elevul nemijlocit relaționează cu obiectul asupra căruia îşi îndreaptă eforturile;
- *indirectă,* cînd relația dintre elev şi obiectul acțiunii este mijlocită de un alt factor.

c. Relaționări

Profesor – elev. Această formulă implică relația de *interacțiune,* în care indiferent de nivelurile de investire în sistemul de acționare a resurselor individuale, procesul are loc datorită legității de *compensare* (Tabelul 4.1.1). Puterea influențării unei părți (a profesorului de către elev sau viceversa) rezidă în puterea tendințelor şi competențelor reale ale fiecărui agent de a acționa adecvat situației. *Situația formativă* o creează însuşi agenții acțiunii. *Situația* o calificăm drept stare obiectiv-subiectivă, care apare imediat ce am început să acționăm.

Proiectarea şi improvizarea-refacerea-reorientarea situației în direcția de desfăşurare calitativă a acțiunii elevului constituie o condiție fundamentală în conceptul modelizării unei AMA eficiente.

Elev – artă. La acest nivel de relaționare accentul este plasat pe paradigma de schimbare calitativă a personalității elevului. Calitatea oricînd este rezultatul unei serii de schimbări, deşi nu oricare schimbare neapărat duce la o nouă calitate, ci numai acea schimbare care este cu indice pozitiv. Elevul, fiind dispus spre o manifestare *reactivă*, spre un comportament negativ, nu poate miza pe o schimbare calitativă în domeniul scontat. Efectul schimbării este rezultatul unei singure acțiuni sau unui întreg sistem de acțiuni. *Schimbarea calitativă* a comportamentului centrat pe valorile etico-artistice este furnizată grație relației „elev-artă”.

Teorie – practică. Problema relaționării teoriei şi practicii educaționale constituie o problemă-cheie a pedagogiei. Dezideratul echilibrării componentei teoretice şi componentei practice este de a re-orienta acțiunile

praxiologiei educaţionale spre o *schimbare calitativă continuă.* Actualmente sistemul educaţional nu dispune de surse prevăzute special pentru înscrierea în practică a demersurilor teoretice, decît pe cale de formare a profesorilor la cursurile de perfecţionare. De aceea **profesorul-muzician** trebuie să-şi asume responsabilitatea pentru implementarea sistemică în practica educaţională a ideilor, conceptelor, elaborărilor valorice ale ştiinţei psihopedagogice în practicie educaţionale eficiente.

Tabelul 4.1.1. Situaţii compensatorii în relaţia *profesor-elev*

Profesor	**Elev**
	Situaţii compensatorii:
- situarea în rolul de *observator*; - neutralizarea factorilor de *estimare exagerată*; - gestionare pe *căi indirecte*; - stimularea dorinţei de *afiliaţie* (necesitatea elevului de a acţiona în grup); - *incitarea creativităţii* în grup sau individual; - *stimularea comportamentului deschis;* - *comunucarea interactiv-artistică* prin limbajul imagistic, simbolic al muzicii; - *recirculaţie* (revenirea la evenimentele muzicale promovate anterior); - *implicaţie* totală sau parţială; - *conexionarea* factorilor generali şi specifici (artistici), de ordin intern şi extern, cu influenţe pozitive;	- *opunerea rezistenţei* la factorii externi; - *excluderea obstacolelor* de ordin intern (ruşinea, timiditatea, complexarea); - blocarea situaţiei de *cadenţă* (grăbirea neîntemeiată a succesiunii operaţiilor acţionale); - situarea în starea de *capriciu* (spirit de nonconformism, elevul este dependent, reactiv); - *tendinţa spre conformism* (comportare prin adaptare la toate circumstanţele şi solicitările latente) motivat de o evaluare supraestimată; - *fluiditatea* creativă a imaginilor muzical-artistice;

Factorii de influenţare pozitivă a relaţiei: ***teorie – praxiologie:*** a) nivelul experienţei pedagogice*;* b*)* specializarea (profesor de muzică şi coregrafie, profesor de muzică şi clase primare, profesor de clase primare, profesor de muzică şi cor/ instrument muzical, profesor de canto academic/popular etc.); c***)*** raportare la nivelul de studii/instruire (colegiu, facultate); d) dinamica creativă (*performanţe* demonstrate sau posibile; *dotare* inferioară, medie, superioară; *activare* motivată, orientată; "*inteligenţă multiplă*" (Gardner, 1983); e) variabile individuale şi variabile sociale.

Efectul AMAE depinde nu atît de *natura* acţiunii, cît de nivelul *orientării conştiente* a elevului spre realizarea calitativă a scopului înaintat.

Conştiinţa individuală constituie un factor decisiv în stimularea acţiunii, iar sensurile artistice nu au decît să mijlocească actul proiectării ideilor/conceptelor/judecăţilor şi acţiunea realizării practice a acestora.

Eficienţa (E) acţiunii muzical-artistice (AMA) este egală cu influenţa muzicală (IM) înmulţită la resursele individuale (RI): $E = IM \cdot RI$

De exemplu, influenţa muzicală o raportăm la nivelul de activism al elevului, manifestat prin: reuşită personală (8 puncte), atitudine cognitivă (5 puncte), gîndire critică (4 puncte), creativitate (6 puncte) etc. Acţiunile centrate valoric constituie expresia resurselor personale de interpretare vocală/instrumentală (5 puncte), improvizare/compunere (3 puncte), interpretare/explicare verbală a muzicii (7 puncte), muziciere (6 puncte), lectură muzicală (3 puncte) etc. Calculăm media punctelor pentru primul compartiment (factorul **individual**) 8+5+4+6 = 5,75 şi media punctelor din compartimentul al doilea (factorul **educaţional**) 5+3+7+6 = 5,25. Astfel, 5,75 + 5,25 = 11 puncte. Punctajul obţinut de la 5,1 pînă la 10 constituie un *nivel proactiv* al acţiunii muzicale, focalizate valoric, iar punctajul obţinut între 0,5 şi 4,9 vobeşte despre un *nivel reactiv* al acţiunii muzical-artistice a elevului.

d. Etapizare

Etapa I - înaintarea întrebării-stimul, care poate fi atît de natură emergentă (din interior), cît şi de natură exogenă (din exterior) (ex., o informaţie care provoacă întrebarea „Ce este aceasta?"), adică o informaţie-stimul cu funcţie de atenţionare.

Etapa II - analiza stimulului parvenit din interior sau din exterior (explicaţie provizorie cu caracter ipotetic).

Etapa III – acceptarea sau respingerea stimulului parvenit (conservarea proiectului acţiunii sau excluderea definitivă a acestuia din cîmpul mental).

Etapa IV – elaborarea proiectului de acţionare practică.

Etapa V - realizarea acţiunii propriu-zise prin efecte reale (intonare, ritmizare, verbalizare, desenare, schematizare etc).

Etapa VI – evaluarea şi autoevaluarea rezultatelor acţiunii, documentarea incidentelor negative şi analiza cauzelor care au provocat aceste incidente.

Notă. Orele de curs şi orele extracurriculare au fost alcătuite dintr-o suită de acţiuni muzical-artistice, care neapărat aveau valoarea unui ***eveniment acţional,*** pentru care era caracteristică prezenţa următoarelor momente: a) stimulului (stimulilor) emergent sau exogen; b) conţinutului ac-

țiunii; c) dramaturgia desfăşurării acțiunii (început-introducere, dezvoltare, repriză, culminație, încheiere); d) motivația-scop (scopuri); e) factorii de desfăşurare (educațional, care presupune: *indicații formative, gestiune, stare dependentă*; individual: *libertatea opțiunii, stare independentă;* muzical-artistic: *schimbare calitativă, stare intraindependentă);* să urmeze rigorile unor anumite principii; să aibă efect practic.

Paradigmele profesorului de muzică. În activitatea educațională a profesorului-muzician
au fost supuse verificării relațiile dintre variabilele: *profesionalism şi competență pedagogică,*
măiestrie şi autoperfecționare continuă. Au fost luate în considerație:

- gradul stăpînirii de către profesor a tehnologiilor de promovare a unui *stil de acționare operativă şi calitativă;*
- dimensiunea stimulării *independenței elevului* în proiectarea şi realizarea AMA;
- nivelul de aplicare a *modelului de influențare indirectă;*

Printre problemele-cheie ale cercetării experimentale evidențiem operaționalizarea a 3 variabile, specifice unei acțiun muzical-artistice: ***proiectare – organizare– realizare–evaluare.***

e. Proiectare, organizare şi realizare

Sînt evidențiate: 1) obiectivul acțiunii muzical-artistice:

- a acționa proactiv, ceea ce înseamnă a acționa cu o voință şi inițiativă maximă;

2) calitățile individuale ale elevului, transferabile în stil proactiv (a se vedea Anexa I, *a,b,c,d,e):*

a) valorificarea potențialităților individuale presupune acționarea orientată a elevului spre realizarea din plin a resurselor personale (conştiință, abilități, capacități):

-conştiința în acțiunea muzical-artistică are o funcție de schimbare spre integrarea spirituală prin paradigmele *dinspre exterior spre interior*, *dinspre interior spre exterior* şi întru *conținutul personal/personalist*;

-abilitățile individuale includ variabilele care definesc resursele pentru realizarea reuşită a AMA, şi anume:

-prezența tonului emoțional;

-stocarea şi conservarea optimă a informațiilor muzicale;

-prelucrarea mentală eficientă a reprezentărilor auditive;

-flexibilitatea gîndirii muzical-artistice;

-atitudinea critică față de mesajele muzicale nonvalorice;

-<u>capacităţile practice</u> – resurse inevitabile în contextul acţiunilor cu o înaltă rezultativitate. În domeniul muzicii specificăm următoarele capacităţi de referinţă:

-perceperea diferenţiată şi integrată a muzicii;

-verbalizarea/explicarea şi interpretarea artistică a conţinutului muzical;

-improvizarea/muzicierea/compunerea muzicală elementară;

b) autoreglarea acţiunilor constituie o variabilă comportamentală raportată la sintagma *cauză – efect*, datorită faptului că orice cauză va stimula un *efect,* cu condiţia că acest efect va fi bine proiectat/planificat. În contextul paradigmei de *schimbare calitativă* elevul este orientat spre a-şi cultiva un stil de autodirijare a acţiunilor convergente, adică care să concentreze eforturile: teoretic (*analiză, comparare, judecată, conştientizare*) şi practic (*respingerea influenţelor şi împrejurărilor negative şi acceptarea/valorificarea celor pozitive*) .

<u>Obiectivele-cheie</u>:

- a cultiva o gîndire pozitivă;
- a porni în proiectarea AMA de la finală, deoarece fiece produs muzical este o finalitate, un model acţional desfăşurat în timp, demn de urmat;

c) raportarea iniţiativelor proprii la idealul performant. La acest compartiment experimental am reieşit din aceea că persoana eficientă nu aşteaptă rezolvări de-a gata ale situaţiilor şi problemelor, ci vine în întîmpinarea acestora cu iniţiative proprii. Raportarea iniţiativelor elevului la modelele, idealurile educaţionale/culturale implică o stare de critică şi autocritică, constituind o nouă etapă în procesul evolutiv al *schimbării*. <u>Obiectivul de referinţă</u> a fost de *a opta* pentru o acţiune şi un rezultat *de calitate,* „un lucru bine făcut" (T.Kotarbinski).

d) asumarea de responsabilităţi. Elevul orientat spre rezultate calitative, apreciază din timp resursele individuale (indicii cantitativi şi calitativi) şi stabileşte momentul adoptării deciziilor. El **răspunde** pentru faptele sale, nu învinuie împrejurările, nu dă pe seama altora nereuşita personală. <u>Obiectivele de referinţă</u> au fost următoarele: a) a alege răspunsurile după situaţii; b) a crea împrejurări artistice pozitive; c) a domina împrejurările şi reprezentările, sentimentele; d) a asuma responsabilităţi pentru mesajele/explicările sale verbale şi calitatea evoluărilor publice;

e) cultivarea unui limbaj literar-artistic proactiv. Prin intermediul limbajului literar-artistic are loc transmiterea în exterior a materiilor informaţionale, inclusiv a stărilor afectiv-emoţionale ale lumii interne a elevului. Cuvîntul constituie exponentul principal al judecăţilor, intenţiilor elevului. A cultiva la elevi un *limbaj proactiv,* în plan educativ, înseamnă a

le schimba paradigma mentală faţă de sine şi faţă de alţii, mai ales, cînd ne referim la valorile muzical-artistice. Printre efectele de cîmp specificăm efectul *halo* (pozitiv şi negativ). De exemplu, unei creaţii muzicale, care pare a fi atractivă, dar cu conţinut banal, îi pot fi atribuite însuşiri, valori supraestimate, pe care creaţia nu le posedă (efectul *halo* pozitiv). Atunci cînd o creaţie muzicală are un conţinut puţin agreabil, are loc tendinţa inversă (efectul *halo* negativ). Efectul *halo* are loc sub influenţa forţei sugestive a profesorului, *a majorităţii* („Toţi spun aşa, spun şi eu, ca să nu par în faţa altora nonconformist").

4.2. Modele de eficientizare a acţiunii elevului

a.* Modelul comportamentului simbolist-artistic *(MCSA)* şi comportamentului latent *(MCL)

Exponentele pozitive ale MCSA:

-elevul, mai ales, în domeniile artistice şi de creaţie, are nevoie de o „repliere în sine", de un „refugiu în interior" pentru a-şi verifica poziţiile „pro" şi „contra" asupra stimulilor/cauzelor survenite pe parcurs;

-fiind un observator sau, mai bine zis, un autoobservator, elevul are acces la tot sau la majoritatea a ceea ce se petrece în mediul său intern, care este „închis" pentru observatorii externi;

-modelul comportamentului simbolist constituie o *metodă* specifică acţiunii euristice, de creaţie artistică, care pregăteşte elevul pentru identificarea valorilor şi anticiparea evenimentelor muzical-artistice în formă teoretică, fără a declanşa acţiuni externe, în formă practică;

- *modelele comportamentale simbolistice* clădite pe parcurs în interiorităţile mediului personal, nu dispar fără urmă, ci dimpotrivă, sînt aplicate cu rigoare în comportamentele ulterioare, cu caracter acţional-practic;

-categoria de elevi care stăpînesc capacităţi dezvoltate în legătură cu *MCS*, de regulă, dau dovadă de performanţe înalte în domeniul creaţiei artistice, deoarece aceşti elevi fac parte din categoria „visătorilor", „fantasticilor";

Exponentele negative ale modelului sînt următoarele: a) dat fiind faptul că capacităţile elevilor rămîn a fi ascunse de văzul altora şi, ne fiind manifestate în exterior, deseori, acestea sînt trecute cu vederea şi neapreciate de profesor, colegi, părinţi; b) comportamentele muzicale *simboliste* aproape că nu pot fi dirijate şi evaluate de factorii externi; c) imposibilitatea „amestecului" profesorului în procesele comportamentale „închise", face ca acest model să fie lăsat în voia soartei sau să fie exclus din cîmpul educaţional.

Tabelul 4.2.1. Eficiența organizațională a acțiunii muzical-artistice

Natura ADP/ AMAE	Conținutul tehnicilor de operare (la o oră)	Scorul parțial (media)		Scorul general	
		I (etapa inițială)	II (etapa finală)		
A Ghidul profesorului					
1. Proiectarea variantelor de acționare (*nivel teoretic*)	1) formularea scopului	5/3	6/5	0,6	0,8
	2) descrierea teoretică a AMA	5/2	6/3	0,4	0,5
	3) efectuarea acțiunii-pilot	5/2	6/4	0,4	0,7
	4) prezentarea iconică a acțiunii	5/1	6/5	0,2	0,8
***Media*:**		***1,6***	***2,83***	***0,4***	***0,7***
2. Dirijarea cu procesul acțiunii propriu-zise (*nivel praxiologic*)	1) prezentarea acțiunii-model:				
	a) pe fragmente	8/3	9/6	0,4	0,66
	b) integrat	8/4	9/6	0,5	0,66
	2) indicații, explicații	8/3	9/7	0,4	0,77
	3) repartizarea rolurilor	8/2	9/7	0,25	0,77
	4) crearea situațiilor:				
	a) de încurajare	8/2	9/7	0,25	0,77
	b) de conlucrare (profesor-elev;	8/6	9/8	0,75	0,88
	elev-elev)	8/5	9/8	0,6	0,88
	c) de competiție	8/3	9/5	0,4	0,55
	d) de succes	8/2	9/4	0,25	0,44
	e) de creativitate				
Media:		***3,3***	***6,4***	***0,37***	***0,7***
3. Stimularea și conservarea factorilor valorici investiți în acțiune (*nivel teoretico-praxiologic*)	1) focalizarea valorică a atitudinilor	4/1	7/4	0,25	0,57
	2) inventarierea obligațiunilor școlare	4/2	7/6	0,5	0,85
	3) introspecția scopului-motiv	4/1	7/7	0,25	1,0
	4) orientarea spre schimbare	4/0	7/4	0	0,57
	5) stimularea factorilor de personalitate:				
	a) inteligență/ inițiativă	4/1	7/5	0,25	0,7
	b) independență/ intraindependență	4/2	7/6	0,5	0,85
	c) interese stabile	4/1	7/7	0,25	1,0
	d) voință autonomă	4/0	7/6	0	0,85
	e) abilități artistice	4/0	7/5	0	0,7
	f) imaginație creativă	4/2	7/7	0,25	1,0
	g) emoționalitate	4/0	7/4	0	0,57
	h) responsabilizare	4/0	7/4	0	0,57
	6) orientarea spre paradigma *succes-succes*	4/1	7/4	0,25	0,57
	7) adaptarea empatică la mediul muzical-artistic	4/1	7/6	0,25	0,85
	8) stimularea reacțiilor adecvate la evenimentele artistice	4/2	7/5	0,5	0,7

	9) acceptarea deciziilor progresive	4/1	7/6	0,25	0,85
	10) stimularea situațiilor artistice eficiente, create cu contribuția elevilor	4/0	7/5	0	0,7
Media:		***0,9***	***1,85***	***0,26***	***0,75***

B. Ghidul elevului

1. *Participativitatea* elevului la proiectarea AMA	1) contribuția adusă la formularea scopului	5/1	7/3	0,2	0,42
	2) evidențierea operațiilor:				
	a) sistemic	5/2	7/4	0,4	0,57
	b) sporadic	5/2	7/5	0,4	0,7
	3) documentarea resurselor personale:				
	a) reale	5/1	7/7	0,2	1,0
	b) halo pozitiv	5/0	7/5	0	0,7
	c) halo negativ	5/1	7/6	0,2	0,85
	4) anticiparea situațiilor pozitive/negative	5/2	7/6	0,4	0,85
Media:		***0,25***	***0,73***	***0,25***	***0,72***
2. Promovare la nivel de proiectare şi realizare	1) utilizarea conştiinței independente	9/4	11/8	0,44	0,72
	2) dinamizarea imaginației creative	9/3	11/8	0,33	0,72
	3) promovarea voinței autonome	9/4	11/10	0,44	0,9
	4) crearea noilor situații eficiente	9/5	11/9	0,55	0,8
Media:		***0,44***	***0,77***	***0,44***	***0,78***

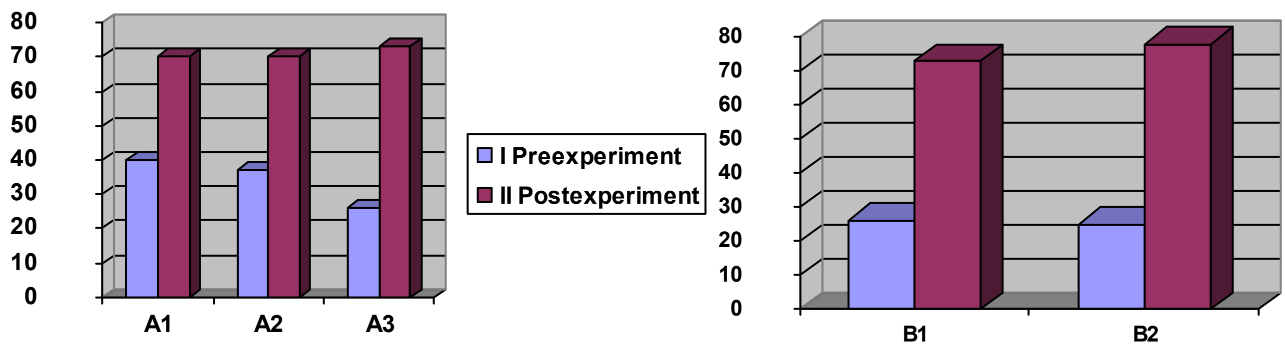


Figura 4.2.1. Eficiența organizațională a AMA

În valoare formativă a fost pusă dinamica frecvenței tehnicilor de operaționalizare muzical-artistică în acțiunile efectuate la o oră academică pe parcursul anului de studii. De menționat, că una şi aceiaşi tehnică poate (şi trebuie să fie) utilizată la toate acțiunile. *Numărătorul* indică numărul acțiunilor realizate, iar *numitorul* frecvența tehnicilor utilizate la o oră academică (ex., 8/2).

Randamentul utilizării eficiente a tehnicilor de operaționalizare este calculat prin formula: $R = Nt : Na$; unde **R** – randamentul operaționalizării, **Nt** –

numărul de tehnici utilizate, **Na** – media numărului de acțiuni. Randamentul pentru o variabilă cu scorul de 0,1 - 0,4 – *grad inferior (GI);* 0,5 - 0,7 – *grad mediu (GM);* 0,8 – 1,0 – *grad superior (GS).*

Tabelul 4.2.2. Scorul tehnicilor de operaționalizare muzical-artistică (*MCS*)

<table>
<tr><td rowspan="2">Natura ADP şi AMAE</td><td rowspan="2">Conținutul tehnicilor de operaționalizare (la o oră, Tabelul 5.1.2)</td><td colspan="6">Scorul general</td></tr>
<tr><td colspan="3">I (etapa inițială)</td><td colspan="3">II (etapa finală)</td></tr>
<tr><td colspan="8">Eficiența profesorului</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Total tehnici şi scoruri</td><td></td><td>GI</td><td>GM</td><td>GS</td><td>GI</td><td>GM</td><td>GS</td></tr>
<tr><td>4</td><td>3</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>2</td></tr>
<tr><td>9</td><td>6</td><td>2</td><td>0</td><td>1</td><td>6</td><td>2</td></tr>
<tr><td>17</td><td>14</td><td>3</td><td>0</td><td>0</td><td>9</td><td>8</td></tr>
<tr><td colspan="7">Eficiența elevului</td></tr>
<tr><td>4</td><td>7</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>3</td><td>3</td></tr>
<tr><td>7</td><td>3</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>2</td></tr>
</table>

Datele Tabelului 4.2.2. confirmă supoziția noastră că *eficiența* AMAE creşte (variabile numerice) proporțional cu *dinamica profesională* a ADP, fapt care îl explicăm prin schimbarea calitativă a nivelului de relaționare: ***profesor ↔ elev.*** **Eficiența organizațională a ADP** – factor decisiv în contextul eficienței – a fost estimată prin trei poziționări acționale (Figura 4.2.1). Studiul comparativ dintre gradul de organizare a ADP şi AMAE permite a conchide că la ambii factori (la etapa experimentală inițială şi la etapa finală) scorurile nu diferă (ADP: *A*1 – **0,4 → 0,7;** *A*2 – **0,37 → 0,7**; *A3* – 0,26 → 0,75; AMAE: *B*1 **- 0,25 → 0,**72; *B*2 – **0,44 → 0,78**). Documentarea observărilor a circa 300 de ore şcolare permite să constatăm că, deocamdată, în praxiologia şcolară sînt folosite ineficient *posibilitățile organizaționale* ale înseşi creațiilor muzicale, puse în forme temporale, conținuturi, idei, imagini, discursuri dramaturgice. Experimentul pedagogic dovedeşte că *ieşirea* elevului din MCS (manifestările în exterior, atestă calitate înaltă datorită creării sistematice a **situațiilor acționale** (Tabelul 4.2.1. *A2, 4a, b, c, d ,e);* stimulării factorilor de personalitate (Tabelul 4.2.1. *A3, 5a, b, c, d, e, f, g, h).* În scopul asigurării unui nivel înalt de validare a rezultatelor (nivel de constatare/post-formare), am utilizat procedeul de interjecție ternară, adică au fost suprapuse datele: „*Competențelor* organizaționale a AMA” **(**Tabelul 4.2.1); „Ghidului de au-

toevaluare a elevului/profesorului” (Tabelul 3.4.2). Rezultatele categoriilor de variabile au coincis „1 : 1”, ceea ce dovedeşte că **eficienţa actorilor procesului educaţional trebuie asigurată pe orizontală (**conţinuturi, tehnologii, tehnici) şi **pe verticală (**cantitativă/calitativă a atitudinilor, competenţelor, abilităţilor).

Exponentele pozitive ale modelului MCL sînt următoarele*:* a) oferă elevului posibilitatea de *a reculege;* b) deschide elevul spre *conceperea şi proiectarea a ceva nou;* c) măreşte priza *comprehensiunii* muzical-artistice.

Exponentele negative ale modelului MCL sînt*:* a) tendinţa *refugiului, închiderii în sine;* b) practicarea *simulării acţiunilor negative;* c) stimularea stării de *complexare.*

Ghidul profesorului în modelarea situaţiilor de ieşire a elevului din comportamentul latent este orientat spre aplicarea eficientă a următorilor stimuli-tehnici (S -T):

S - T.1. *Asigurarea unei relaţionări* optime dintre elementele acţiunii muzical-artistice a elevului (conexiune compatibilă, continuitate, structurare logică);

S - T.2. *Echilibrarea* procesului de achiziţionare de către elev a cunoştinţelor şi capacităţilor practice;

S - T.3. *Evocarea şi arhivarea* capacităţilor ipotetice/de perspectivă;

S - T.4. *Iniţierea acţiunilor paralele* în scopul documentării flexibilităţii componentelor MCL în raport cu alte acţiuni muzical-artistice sau alte modele comportamentale;

S - T.5. *Verificarea şi compararea* modului de funcţionare a unei şi aceleiaşi componente acţionale în termeni teoretici şi practici;

S - T.6. *Exemplificarea MCL* prin mostre acţionale, adecvate principiului *educaţiei pozitive* (Vl.Pâslaru).

Pentru asigurarea unei eficienţe crescînde, în legătură cu comportamentul latent, a fost necesară aplicarea unor stimuli-tehnici cu luare în seamă a specificului stimulilor externi şi interni, trecuţi prin prisma a trei factori (*educaţional, individual şi muzical-artistic*), fiind precăutaţi sub aspect teoretic şi practic. La evaluarea frecvenţei de modelizare a situaţiilor de ieşire a elevului din starea de comportament latent (CL) am recurs la modalitatea de exemplificare iconică a ponderei teoretice şi practice în aplicarea eficientă a *stimulilor-tehnici.*

La acest compartiment, expunem următoarele concluzii: a) utilizarea „S – T”, în dependenţă de dominanţa a acelui sau altui factor, în scorurile parţiale, variază între minimele indicilor practici şi teoretici, ceea ce este un moment pozitiv; b) în scorurile parţiale mai aproape de raza medianei se menţin „S – T” în acţiunea muzical-artistică şi *factorul educaţional*, ceea ce vorbeşte în favoarea promovării unei politici de stabilitate în conţinuturile curriculare şi praxiologia educaţională *inovaţională*, care este pe cale de con-

ştientizare şi valorificare; c) variaţiile „S – T” în MCL, comparativ cu alte modele comportamentale, sînt mai pronunţate, ceea ce dovedeşte despre creşterea *libertăţii opţiunii* elevului, care tinde mereu să-şi cultive un stil eficient. *Stimulii-tehnici* sînt orientaţi spre influenţarea practică a educatului; d) în scorurile generale curba graficului exprimă situaţia apropiată de idealul unui concept al eficienţei, şi anume - praxisul de progres al factorilor *individual şi muzical-artistic*.

La toate momentele pozitive, de pe urma rezultatelor experimentale, este de menţionat că mai există tendinţa factorului educaţional de a orienta procesul formativ-dezvoltativ spre teoretizarea demersurilor praxiologice, care sînt exponentele unor procese vii şi fluide, variaţionale şi cu greu se supun legităţilor formale. Am ipotetizat că frecvenţa variabilelor care stimulează eficienţa unui *comportament liniar* în acţiunile muzical-artistice va depinde de calificativul profesional al profesorului şcolar.

Tabelul 4.2.3. Rezultatele testului de verificare în *MCL*

Calificativul profesorilor	Niveluri	Frecvenţa variabilelor (exprimare în %)											
		A		B		C		D		E		F	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Profesori-stagiari (17 persoane)	a	3	6	5	7,5	5	7,5	3	7	6	8	5	7
	b	2,5	4	3	5,5	4	8	4	6	4	6	4	6
	c	4	2	4	2,5	4	2,5	5	3	4	2	4,5	3
	d	5,5	2	4	1,5	5	1	6	2	3	0	3	0
Total:		***15***	***14***	***15***	***17***	***16***	***18,5***	***18***	***18***	***16***	***15***	***16***	***15***
Profesori cu vechime de 6-15 ani (24 persoane)	a	4	7	5	7	6	8	4	6	5	8	5	8
	b	4	6	5	5	5	5	3	5	4	7	4	6
	c	5	3	4	6	5	2	3	2	4	1	3	0
	d	6	3	4	3	4	0	4	1	3	1	2	0
Total:		***19***	***20***	***118***	***20***	***19***	***15***	***14***	***14***	***16***	***17***	***14***	***14***
Profesori cu vechime de 16-25 ani (30 persoane)	a	4	7	6	9	4	8	4	9	6	6	5	7
	b	4	6	4	5	5	7	4	6	5	7	4	7
	c	5	3	4	3	4	2	4	2	4	2	3	1
	d	5	2	3	2	3	1	5	0	2	0	3	0
Total:		***18***	***18***	***17***	***19***	***16***	***18***	***17***	***17***	***17***	***15***	***15***	***15***
Profesori-grad didactic I, II (12 persoane)	a	6	9	4	7,5	6	8	4	8	5	8	4	8
	b	6	8	4	6,5	6	8	4	8	6	7	5	6
	c	7	1	4	3	3	2	3	0	3	0	3	1
	d	3	0	3	2	4	0	3	0	2	0	2	0
Total:		***22***	***18***	***15***	***18***	***19***	***18***	***14***	***16***	***16***	***15***	***14***	***15***
Media:	a	**4,7**	**7,2**	**5**	**5,0**	**5,2**	**7,9**	**3,7**	**7,5**	**5,5**	**7,5**	**4,7**	**7,5**
	b	**4,1**	**6,0**	**4**	**5,5**	**5,0**	**7,0**	**3,75**	**6,25**	**4,75**	**6,75**	**4,75**	**6,25**
	c	**5,25**	**2,25**	**4**	**3,6**	**4,0**	**2,1**	**3,75**	**1,75**	**3,75**	**1,25**	**3,37**	**1,25**
	d	**4,9**	**1,75**	**3,5**	**2,1**	**4,0**	**0,5**	**4,5**	**0,75**	**2,5**	**0,25**	**2,5**	**0**

Drept confirmare, datele expertizelor realizate pe teren dovedesc următoarele: a) profesorii-stagiari şi cu vechime în muncă de 6 - 15 ani sînt receptivi la re-orientarea pozitivă, manifestînd variaţii comportamental-formative crescînde; b) o pondere considerabilă în eficientizarea activităţii praxiologice (în urma training-ului profesional) a profesorilor cu vechime de 16 - 25 ani au variabilele: *D, E, F* din Tabelul 4.2.3; c) odată cu creşterea experienţei profesionale creşte şi cota de împotrivire la factorii teoretici şi experienţele altora, adică are loc starea de „conservare a propriilor achiziţii experienţiale".

b. Modelul schimbării atitudinii artistice *(MSAA)* şi comportamentului dinamic *(MCD)*

Exponentele pozitive ale MSAA sînt următoarele: a) modelul stimulează procesul de *organizare interioară* a elevului prin integrarea tuturor componentelor, care fac parte din ceea ce numim sfera spirituală; b) relaţionarea: „P ↔ E ↔ A" (profesor – elev – artă) capătă un aspect *deschis* şi transparent; c) elevul este antrenat în situaţii de acţionare liberă cu largi posibilităţi de *a opta*, *a lua decizii;* d) modelul oferă şanse egale întregului eşantion de elevi (inferior-mediu-superior dotaţi muzical);

Exponentele negative ale MSAA*:* a) sînt limitate tehnicile de cuantificare a calităţilor de schimbare comportamentală; b) prezenţa factorilor pedagogici atenuanţi, care se reduc la indiferenţa-reactivitatea practicienilor (de exemplu, din expunerile profesorilor: "La ce ne trebuie să scociorîm interioritatea elevului?"; "Nu am putea oare educa elevii şi fără examinarea conţinuturilor lor atitudinale?" etc.

Chestionarul nr. 1. (pentru elevi)

Răspunde la întrebările chestionarului şi verifică schimbările ce au loc în atitudinile tale artistice.

1. Ce fel de atitudine ai pentru muzică?

1.1. *pozitivă;* 1.2. *negativă*; 1.3. *indiferentă*.

2. Aranjează genurile de muzică indicate în ordinea preferinţelor tale:

2.1. *muzica de dans*; 2.2. *cîntecul;* 2.3. *muzica folclorică*; 2.4. *muzica clasică*; 2.5. *muzica de divertisment.*

3. Preferi să meditezi în tăcere despre propriile sentimente muzical-artistice?

3.1. *da;* 3.2. *nu;* 3.3. *în dependenţă de caz*; 3.4. *nu sînt sigur*.

4. Preferi să expui public toate atitudinile, dorinţele proprii?

4.1. *da;* 4.2. *nu;* 4.3. *numai acelea care le expun alţii.*

5. Eşti mereu disponibil să relatezi altora despre sentimentele tale artistice?

5.1. *da;* 5.2. *nu;* 5.3. *numai profesorului;* 5.4. *numai unor colegi;* 5.5. *numai părinţilor.*

6. Prin ce anume te schimbă muzica?

6.1. *sînt mai deschis intim;* 6.2. *mă simt mai liber în opţiune;* 6.3. *sînt mai hotărît;* 6.4. *sînt mai activ în creativitate.*

Pentru verificarea eficacității MSAA am implementat ghidul „Valorificarea potențialităților individuale" (Tabelul 3.4.2, *a*)**.** La întrebarea: „Acțiunile muzical-artistice vă schimbă conținutul personal?" au parvenit următoarele răspunsuri: „da" – 37 %; „nu" – 25%; „nu sînt sigur" – 38%. Elevii nu sînt siguri în ce anume constă *schimbarea* lumii lor interne, influențată fiind de muzică.

Elevii, de asemenea, în mare majoritate, nu sînt în stare să aprecieze ponderea acelei sau altei AMA în schimbarea propriilor comportamente (Tabelul 3.4.2; 4.2.1) *„audierea creației muzicale"- 24%, interpretarea vocală – 35%, jocul muzical – 41%).* Ghidul de autoevaluare a profesorului a contribuit la explicarea cauzei: „*De ce elevii nu conștientizează rolul AMA în schimbarea conținutului lor personal".* Astfel, la proiectarea AMAE (Tabelele 3.4.2; 4.2.1**)** profesorii (92%) nu planifică, în mod special, stimularea abilităților elevilor, cu atît mai mult, ei nu țin cont de abilitățile care ar dinamiza procesul de schimbare. În urma trainingu-lui profesional situația s-a schimbat în direcția indicilor pozitivi.

Tabelul 4.2.4. Modalități de cuantificare (comparativă) a variabilelor *MSAA*

Natura acțiunii MA	***Atitudini-comportamente* (exprimare în % la fiecare AMA) *A avea atitudini de a acționa*:**									
	Elegant 01		**Consecvent 02**		**Coerent 03**		**Cu sensibilitate 04**		**Cu artistism 05**	
	I	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**	**I**	**II**
1. Percepere muzicală	40	60	34	66	37	63	47	53	-	26
2. Interpretare vocală/instr.	45	55	30	70	29	71	47	53	21	79
3. Creativitate	38	62	26	74	18	82	35	65	21	79
4. Lectură muzicală	34	66	35	65	14	86	20	80	-	23
5. Explicare/evaluare	27	73	32	68	27	73	29	71	27	37
6. Cogniție muzicală	34	66	33	67	24	76	24	76	12	33
7. Exersare	49	51	41	59	39	61	38	62	-	23
8. Performantică artistică	43	57	39	61	43	57	46	56	41	59
9. Centrare teoretică	60	40	63	37	55	45	57	43	-	-
10. Centrare practică	40	57	37	63	45	55	43	57	32	48
***Media*:**	***39***	***59***	***37***	***63***	***30***	***67***	***39***	***62***	***15***	***42***

Din datele experimentale, la acest capitol, stabilim că între atitudinea şi comportamentul elevului există o relaţionare compensatorie, care se reduce la următoarele: a) elevul ia atitudine pentru o anumită AMA doar *acţionînd;* b) acţionînd în mod *conştient*, elevul *îşi schimbă* facultatea sa atitudinală**;** c) formarea *atitudinilor valorice* pentru artă constituie un *proces dinamic;* d) dinamica *schimbării calitative a atitudinilor artistice* depinde de priorităţile formative pe care le cultivă praxiologia în procesele acţionale: *eleganţă, consecvenţă, coerenţă, sensibilitate, artistism.*

Atitudine acţională elegantă în acţiunile muzical-artistice evidenţiate în Tabelul 4.2.4. calitatea dată este manifestă în legătură cu cultivarea la elev a atitudinii pentru acţionare cu gust, cu rafinament. Aceste opţiuni sînt puse la dispoziţia elevului în dependenţă de conţinutul şi forma muzical-artistică a creaţiei. Factorului educaţional nu-i rămîne decît să reliefeze opţiunile formativ-artistice. Atît eforturile factorului educaţional, cît şi factorului individual înscriu schimbări considerabile anume în acest sens. Din Tabelul 4.2.4. sesizăm următoarele dinamici: *percepere muzicală:* 40% → 60%; *creativitate:* 38% → 62%; *performantică artistică:* 43% → 57%. **Atitudinea acţională consecventă** constituie o calitate care înregistrează o schimbare bazată pe principii personale. Validarea rezultatelor experimentale la acest compartiment permite să concludem că factorul individual, dacă şi nu este complet lipsit de principiile elevului concret, nivelul acţionării în conformitate cu propriile valori înregistrează un nivel scăzut. Aplicarea strategiilor de eficienţă schimbă considerabil situaţia. Concluzia aceasta o confirmăm prin datele Tabelului 4.2.4, prin *variabilele:* 1.02*: 34% → **66%;*** 2.02*: 30% → **70**%*; 3.02: *26% → **74%*** etc.

Atitudinea acţională coerentă a elevului pentru activităţile muzicale evidenţiate (Tabelul 4.2.4) semnifică despre existenţa posibilităţilor nevalorificate în sens formativ-educativ. Datele experimentale dovedesc că calitatea indicată, de *coerenţă* – cu sensul de legătură armonioasă între părţile unui întreg, anume între *gînd şi faptă* – deopotrivă cu calităţile de vecinătate: acţionare cu *sensibilitate şi artistism,* sînt trecute cu vederea de praxiologie (a se vedea datele din Tabelul 4.2.2, şi anume, scor mediu 03: *30%* → ***67%;*** 04: *39% → **62%;*** 0,5: *15% → **42%**).*

În toate poziţiile Tabelului 4.2.4, la etapa post-experimentală au fost înregistrate schimbări considerabile, în special, menţionăm schimbările din compartimentele: 9 - „centrare teoretică" şi 10 – „centrare practică". În primul caz, *atitudinea acţională* a înregistrat o tindere diminutivă a *teoretizării* acţiunii muzical-artistice în favoarea pondrei aspectelor *practice* (cazul al doilea)*,* ceea ce face domeniul muzical-artistic atrăgător şi eficient.

Administrare. Modelul comportamentului dinamic implică administrarea unui şir de variabile cognitiv-acţionale, specifice domeniului, la nivel de stimulare (profesor, materiale didactice) şi la nivel de efort individual: a) răspunsuri emoţional-intelectuale prin outputuri originale la evenimentele muzicale puse în receptare, interpretare, explicare, creaţie; b) metaforizarea mesajelor muzical -artistice prin secvenţe literar-artistice; c) modelizarea situaţiilor artistice adecvate celor identificate în creaţiile muzicale; d) elaborarea „hărţilor cognitive”, care facilitează determinarea scopurilor, sarcinilor, expectanţelor în formularea răspunsurilor la stimulii artistici; e) sistematizarea stimulilor senzitivi, veniţi din exterior şi sistematizarea acestora adecvat limbajului muzical şi valorilor culturale; f) organizarea serială a faptelor muzical-artistice şi excluderea erorilor.

Modelul CD a avut drept scop verificarea puterii de conlucrare între evaluator şi evaluat, dintre
profesor şi elev. În rolul indicilor de legătură dintre componentele procesului au fost evidenţiate
variabilele expuse în compartimentul de faţă (4.2, ***e***).Dinamica eforturilor acţionale o expunem prin următoarele rezultate: a) reacţionarea emoţional-intelectuală la stimulii muzical-artistici atestă o creştere numerică continuă spre clasele gimnaziale (clasele I - IV: 4,0 → 6,75; clasele V - VIII: 4,5 → 8,25), graţie orientării efortului individual al elevului; b) metaforizarea mesajelor muzical-artistice constituie un aspect care în praxiologia educaţională este utilizat sporadic şi odar în legătură cu anumite acţiuni (de analiză a textului poeziilor la cîntecele dinrepertoriul şcolar), fapt care frînează desfăşurarea dinamică a comportamentului vizat; c) modelizarea situaţiilor artistice constituie o variabilă de integrare a cunoştinţelor şi competenţelor elevilor.

Tabelul 4.2.5. Rezultatele evaluării comportamentului dinamic

Eşantionul de elevi	a	b	c	d	e	f	Media (I/II)	*Stimuli*		
	Fiecare efort este apreciat cu 1-10 puncte (este expusă media)							de direcţi-onare	de realiza re	de evaluare
								(nr. de *Sn* la 1 elev)		
I (27)	4	6	3	5	4	3	***4,1***	3	4	4
II (28)	5	3	5	4	5	4	***4,3***	3	6	3
III (25)	3	3	4	4	5	4	***3,8***	2	5	5
IV (24)	4	3	4	3	5	5	***4,0***	2	5	4
V (28)	5	4	4	3	5	5	***4,3***	3	7	3
VI (27)	4	3	3	3	4	6	***3,8***	2	8	3

VII (27)	3	4	3	4	6	6	***4,3***	2	4	2
VIII (24)	6	5	5	5	6	6	***5,5***	1	6	1
***Total* (I):**	*4,2*	*3,8*	*3,9*	*3,9*	*5,0*	*4,9*	***4,3***	*18*	*45*	*25*
I (27)	6	6	5	5	5	4	***5,2***	8	7	8
II (28)	7	5	5	5	5	5	***5,3***	9	7	8
III (25)	7	5	6	5	5	5	***5,5***	6	6	9
IV (24)	7	6	6	6	7	7	***6,5***	6	8	7
V (28)	8	6	7	6	7	7	***6,8***	5	9	6
VI (27)	8	7	7	5	8	7	***7,0***	6	8	5
VII (27)	9	7	8	7	9	8	***8,0***	5	7	4
VIII (24)	8	7	8	8	9	8	***8,0***			
***Total*(II):**	***7,5***	***6,1***	***6,5***	***5,9***	***6,8***	***6,3***	***6,5***	***45***	***52***	***47***

Important în legătură cu modelul CD este fapta participativă a elevului în AMA, şi anume:

1) expres, latent, prin succesiuni de operaţionalizare cu componentele AMAE;

2) prin stimularea orientată a efortului (la nivel de interiorizare a experienţei practice, la nivel de exteriorizare în termeni practici a ideilor/politicilor artistice individuale). Consatăm că efectul modelului CD rezidă în: a) calitatea de proiectare-realizare sistemică a AMA (**4.1, b** „Sistematizarea”); b) elaborarea hărţilor cognitive, care constituie o variabilă puţin eficientă datorită faptului că este promovată de o praxiologie formală şi nonprogresivă (atîta cît pune la dispoziţie curricula şi ghidurile metodice). Modernizarea aspectelor MCD face ca elevul să fie responsabil de ceea „Ce face? Cum face şi Ce obţine?”. Datele Tabelului 4.2.5. dovedesc că la acest compartiment scorul, în raport cu necesarul, este scăzut; c) *sistematizarea stimulilor senzitivi* constituie o centrare valorică dinamică în AMA. Dinamica acestui proces devine validă prin competenţa elevului de *a categoriza* influenţele artistice şi a le sistematiza conform standardelor culturale (Tabelul 4.2.5; *4,5 → 5,37);* d) *organizarea serială a faptelor muzical-artistice* implică formarea conştientă a competenţelor de excludere a erorilor acţionale (tipurile de erori sînt indicate în Anexa 15).

b. **Modelul influenţei externe/interne *(MIE/MII)* şi schimbării prin acţiuni specifice**

MII, fiind antipodul **MIE,** este orientat spre schimbare prin influenţarea faptelor dinspre interior spre exterior, adică de la proiectare spre acţiunea practică. Elevul înaintează acele scopuri/obiective, pe care este în stare să le realizeze nu numai din perspectiva achiziţiilor cantitative, ci şi din perspectiva *schimbării calitative,* cu orientare ***teoretico***-practică (Tabelul 4.2.6).

Tabelul 4.2.6. Rezultatele comportamentului influenței din exterior

Acțiuni practice	Acțiuni de transfer artistic	Acțiuni teoretice
- intonarea vocală (la auz, după scheme, după textul de note); - ritmizarea (melodiilor cîntecelor, dansurilor cunoscute; exercițiilor); - executarea mişcărilor (prin imitarea „legănatului”, în tempo lent, moderat, allegro etc., (în caractere specifice: de marş, de dans, de joc-glumă etc.); -schematizarea melodiilor, formelor muzicale: motiv-frază-propoziție-parte (mişcare) etc.	- metaforizarea; - interpretarea situațiilor reale, raportate la evenimentele muzical-artistice (MCS); - transferul în imaginea/ rolul personajelor artistice; - interpretarea jocurilor cu roluri muzical-artistice; - înscenarea dansurilor tematice: *Paparudă, Melc-codobelc, Colind ş.a.;* - înscenarea şi interpretarea muzical-artistică a poveştilor populare, operelor pentru copii, scenelor teatrale etc.	- actualizarea evenimentelor reale şi artistice; - gîndirea/imaginarea şi re-gîndirea faptelor cunoscute şi celor care sînt pe cale de cunoaştere; -analiza/suprapunerea eveni-mentelor artistice; - generalizarea faptelor cunoscute şi celor aparente în cîmpul cunoaşterii; - observarea/identificarea; - ipotetizarea; - determinarea/recunoaşterea; - evaluarea/valorizarea.

Eficiența AMAE depinde de funcționarea echilibrată a ambelor modele (MSIE şi MSII). Însă influențele modelelor date nu totdeauna coincid unu la unu cu comportamentele manifestate, din pricina implicației evenimentelor de ordin temporal, specifice acțiunilor muzical-artistice. De exemplu, ritmul muzical, deşi declanşează în conştiința elevului asociații, reprezentări adecvate unui anumit eviniment, pentru creier aceasta nu constituie un metronom al timpului matematic, ci unul convențional, deoarece în caz contrar, de ritmurile şi temporalitatea muzicală nu ar fi nevoie. Cu alte cuvinte: „Creierul este însă, înainte de toate, un organism care înfăşoară şi desfăşoară propriul său timp” [119, p. 213]. Elevul cu tendințe spre schimbare nu merge în urma evenimentelor muzical-artistice, el nu este un înregistrator al celor recepționate, interpretate, ci trăieşte actualitatea, continuu crează şi re-crează spațiul propriei sale lumi şi a lumii altora. Crearea propriului său timp prin înfăşurarea sau centralizarea factorilor externi şi desfăşurarea sau descentrarea forțelor interioare în AMA, unde conştientul şi inconştientul **joacă un rol primordial, noi îl numim *stil proactiv*.** Contextual, eşecurile schimbării personale în muzică trebuie căutate în modalitățile de a forma „facultatea omului de a-şi da propriul său timp şi, odată cu el, propriul său spațiu, în care se confruntă şi *se jucstapun* gîndirea şi lumea obiectelor ce îi compun experiența” [119, p.

214]. De exemplu, doi elevi, însuşind aceleaşi conţinuturi muzicale, dau dovadă de diferite niveluri de experienţă, şi anume: la unul experienţa muzical-artistică poartă un caracter organizat, orientat, adică are loc „ordonarea constructelor, succesivitate, ierarhizare" (S.Marcus, 1994), iar la celălalt elev experienţa muzical-artistică este de natură stocastică, cu nuanţă dihotomică. Printre multiplii factori, care ar cauza cea de a doua situaţie, evidenţiem organizarea „cîmpului conştiinţei", care deseori este numit *cîmp al vieţii* sau *relaţiilor interne*.

Tabelul 4.2.7. Acţiunea reproducerii vocale a intonaţiei muzicale

Acţiunea vocală – act volitiv	**Cauza acţiunii: imaginaţie şi conştiinţă**	**Efect**
Reproducerea vocală a melodiei constituie o acţiune specifică activităţii muzicale, prin intermediul căreia elevul intră într-un sistem de relaţii cu lumea externă, lumea celora care îl înconjoară. Reproducerea muzicală nu este nici scopul şi nici motivul acţiunii, ci doar mijlocul de realizare a tendinţelor spre *comunicare, spre deschidere, opţiuni* personale.	Cauza acţiunii de *a reda exact, a înfăţişa ceva cu fidelitate,* trebuie căutată în natura *necesităţii* elevului de a extinde *spaţiul* său de comunicare şi puterea de a-i influenţa pe alţii. Reproducerea vocală a muzicii implică nu numai acţiunea de memorare, ci şi abilitatea de creare a reprezentărilor auditive: sus-jos; mişcare liniară, ondulată; sonoritate *caldă – rece*; periodicitatea gradului de intensitate; caracterul liniştit, agitat, calm etc. *Tonul emoţional* individual şi intensitatea lui determină, de rînd cu *reprezentările auditive*, experienţa - modul de realizare şi dinamica schimbării.	**Succesul real***,* cu o semnificaţie adecvată aşteptărilor, expectanţelor personale, valorilor acceptate, favorizează dinamica atitudinilor pozitive faţă de acţiune, exprimată prin calităţile: *dedicare, devotament, dăruire*. **Activizarea** procesului de intonare, însuşire a cunoştinţelor, care influenţează experienţa educatului, cu nuanţe de schimbare, primenire continuă. **Optimizarea** tehnicilor de stocare şi prelucrare a informaţiilor artistice, care ar permite eliberarea creierului de multiple operaţii inutile ale cunoaşterii şi pentru a rezerva mai mult loc aplicărilor practice în diverse domenii culturale. **Implicarea** în procesul de *schimbare,* în egală măsură, a tuturor actorilor procesului.

Acest cîmp al relaționării cu gîndirea poate fi explicat de pe pozițiile următorului model tridimensional: a) conştiinţa constituie „o bază de organizare a trăirii” (S.Marcus, 1994); b) conştiinţa „în mişcările sale facultative sau reflexive, presupune o diferențiere” (S.Marcus); c) conştiinţa de sine presupune un sistem organizațional integrator al persoanei, care tinde spre atingerea scopurilor. Fiecare din componentele modelului tridimensional ar putea fi diversificate în următoarele aspecte: a) „*înspre interioritate*”, b) „*dinspre interioritate*”, c) „*întru propria valoare*”, expuse în ***MSAS*** **(**Tabelul 4.2.8).

Tabelul 4.2.8. Receptarea eficientă conform modelului schimbării atitudinii artistice

Percepere muzicală	Exemplificarea elementelor de acționare operatorie	Efectul schimbării
Obiective : **O.**1. Dezvoltarea capacității de intervenție *proactivă*	1.1. alcătuirea planului-schemă de percepere/ concepere a mesajului muzical (feedback propriu-zis); 1.2. evidențierea imaginilor caracteristice, raportate la ideea lucrării; 1.3. identificarea trunchiului de gen artistic; 1.4. determinarea formei lucrării; 1.5. evidențierea interferențelor dintre motivele creației muzicale şi motivele psihologice; 1.6.determinarea aspectelor strategice şi tehnice în dezvoltarea dramaturgică a discursului muzical-artistic;	-avansarea nivelului gîndirii muzicale; - extinderea cîmpului imaginar; -management personal; -motivare artistică conştientizată; -fortificarea voinței cognitiv-artistice.
O. 2. Formarea capacității de solicitare a *valorilor*	2.1. aprecierea/estimarea valorii creației muzicale; 2.2. determinarea dimensiunii artistice;	- dinamica nivelului apreciativ; - stabilitate în manifestarea unei gîndiri critice.
O. 3. Dezvoltarea capacității de *deschidere artistică*	3.1. deschiderea propriilor sentimente altor persoane; 3.2. descoperirea noilor influențe artistice; 3.3. deschiderea spre mesajul artistic prin motivații/atitudini artistice;	- dinamica creşterii nivelului de transfer artistic; - dinamizarea proceselor de exteriorizare; - crearea noilor motivații şi atitudini.

O. 4. Formarea şi dezvoltarea capacităţilor *creative*	4.1. crearea noilor proiecte muzical-artistice; 4.2. declanşarea şi promovarea discuţiilor euristice; 4.3. manifestarea riscului în expunerile verbale şi acţionările practice;	- promovarea perceptiv-creativă; - schimbarea propriei sale imagini; - valorificarea continuă a potenţialului creativ.
O. 5. Stimularea ambiţiilor pentru *situare în succes*	5.1. percepere sistemică şi activă; 5.2. reaudiere/ retrospecţie; 5.3. expunere elocventă a conţinutului muzical-artistic;	- comprehensiune şi activism; - perseverenţă cognitivă; - performanţă artistică.

c. Modelul impactului efectului aşteptat (*MIEA)*

Exponentele pozitive ale modelului sînt următoarele:

- dinamica formativă a elevului este progresarea graduală a efectelor acţiunii muzical- artistice;
- în fiecare AMA elevul trebuie să înfrunte anumite greutăţi, trasate de obiectivele finale, pentru a avansa în performanţa personală;
- modelul *IEA* direcţionat şi ghidat devine o componentă strategică eficientă în contextul educării unei persoane proactive, utilă societăţii;
- acţionarea conform modelului *IEA* stimulează atît la profesor, cît şi la elev capacitatea de a fi creativ, de a lua decizii independente, de a promova riscul.

Exponentele negative ale modelului sînt următoarele:

- formularea unor obiective exagerate pentru efectuarea unei AMA conduce la situaţia „irealizării personale" şi, evident, la scăderea interesului pentru domeniu;
- înaintarea obiectivelor pentru întregul eşantion de elevi, orientate spre un nivel mediu de dezvoltare, fără luarea în seamă a potenţialităţilor elevilor superior/inferior dotaţi muzical, poate conduce la o acţionare formală;
- cu modelul *IE* este dificil a dirija în formele colective de proiectare/realizare/evaluare a acţiunii muzical-artistice.

Variabile de funcţionare: VP.1. *independenţă organizaţională;* VP.2. *opţiune valorică;*
VP.3. *acţionare deschisă;* VP.4. *dinamică creativă;* VP.5. *situare în succes.*

Rezultatele experimentale demonstrează că în practica educaţională scorul general al AMA, conform modelului *IEA,* se află într-o stare de coraport **„1 : 3",** ceea ce înseamnă că din poziţiile proiectate la etapa iniţială

a AMA, doar a treia parte sînt realizate. Astfel, în defensivă este nivelul succesului acțional, irosirea ineficientă a resurselor individuale etc. Modelul *IEA* permite factorilor de decizie a procesului formativ să inventarieze la maxim factorii de eficiență şi factorii de blocare ai acțiunii prevăzute pentru desfăşurare. În special, printre frecvența erorilor procesului acțional este necesar a evidenția: a) ignoranța de către practicieni a inițiativelor elevului de a-şi organiza independent, în multe privințe, conținuturile etapelor de acționare; b) prezența unui nivel scăzut de stimulare la elevi a competențelor de *a opta pentru valoric* pe toate ariile de acționale; c) lipsa metodicilor şi tehnicilor de *empatizare* a lumii interioare a elevului, în special, a trăirilor muzical-artistice ale altuia; d) inconsecvența promovării sistemice a acțiunilor cu caracter creativ; e) erorile expuse în punctele precedente fac ca *situarea în succes* să fie sporadică, nonsistemică (asemenea situații de caz le-am identificat la 87% de profesori, pînă la promovarea *traininguri-lor profesionale* (TP), şi respectiv – la 36% de profesori, după promovarea TP.

d) Modelul comportamentului standardizat (*MCS)* şi convergent (*MCC*)

Expunem o grilă prin utilizarea scalei de adgective. Adgectivele sînt cu indice pozitiv şi negativ. Ponderea adgectivelor cu semnul: "+ + +" vorbesc despre gradualitatea superioară (*S*), semnele: „+ + – " despre gradualitatea medie (*M*), iar semnele: „+ - „ semnifică gradualitatea opțiunii inferioare a *idealului său comportamental (I).* Profesorii şi elevii în mod independent aleg variabilele comportamentelor-standard.

Tabelul 4.2.9. Modelul comportamentului standardizat

Grila de evaluare a opțiunii comportamentale conform modelului MCS

***a) pentru profesori*:**

++ -	Ingenios	++ -	Deschis	++ -	Hotărît	++-	Succesiv
+ -	Pertinent	+ -	Pedantic	+++	Optimist	+ -	Sporadic
+++	Exigent	+ + -	Închis	+ -	Pesimist	+++	Artistic
++ -	Creativ	++ -	Colectivist	+ -	Trist	++ -	Raționalistic
+ + -	Sensibil	++ -	Comunicabil	+++	Vesel	+++	Receptiv
+ -	Dur	+ -	Egoist	++ -	Fericit	++ -	Inventiv
+ -	Feroce	+++	Independent	++ -	Proactiv	+ -	Neordonat
+++	Inteligent	+ -	Dependent	+ -	Reactiv	+++	Competent

b) pentru elevi:

+++	Receptiv	+++	Independent	+ -	Docil	+ -	Eficient
+ -	Nonreceptiv	+ -	Dependent	++ -	Hotărît	++ -	Ineficient
++ -	Deschis	++ -	Proactiv	+++	Inteligent	+++	Activ
++ -	Închis	+ -	Reactiv	+ -	Supradotat	+ -	Pasiv
++ -	Latent	+++	Emoțional	++ +	Mediu dotat	++ -	Artistic
+++	Dinamic	++ -	Rațional	+ -	Infer. dotat	++ -	Elucubrant
+ -	Divergent	+++	Optimist	++ -	Responsabil	++ -	Abil
++ -	Convergent	++ -	Timid	+++	Volitiv	+ -	Creativ

Tabelul 4.2.10. Rezultatele evaluării opțiunii comportamentale conform MCS

Eşantion	Nivel	Proactivitate		Centr. valor.		Intro-deschid.		Creativitate		Succes		***Media:***	
		I	**II**	I	**II**	I	**II**	I	**II**	I	**II**	I	**II**
Profesori (125)	S	4	**14**	9	**18**	7	**19**	8	**16**	9	**15**	*7,4*	***16,4***
	M	9	**3**	7	**4**	11	**6**	12	**16**	13	**6**	*10,4*	***7,0***
	I	7	**2**	8	**2**	9	**3**	5	**0**	7	**1**	*7,2*	***1,6***
Elevii claselor gimnaz. (631)	S	35	**55**	33	**46**	39	**54**	35	**47**	39	**46**	*36,2*	***49,6***
	M	68	**82**	54	**77**	51	**76**	64	**81**	57	**72**	*58,8*	***77,6***
	I	29	**4**	28	**3**	31	**5**	33	**6**	35	**7**	*31,2*	***5,0***

Rezultatele eşantionului de profesori. În autoevaluarea practicianului identificăm o stare de neîncredere, de instabilitate, care o calificăm drept „dificultate autoapreciativă”. Profesorii caută să se identifice cu variabilele compartimentale care nu-i obligă, la prima vedere, la ceva concret. De exemplu, 32% persoane exagerează indicii: *optimist, artistic, receptiv, vesel, competent etc.* În realitate, aceste calități nu sînt deloc simboliste, dimpotrivă, fiecare din ele formează acea facultate profesionistă fără care profesorul este de neînchipuit.

Rezultatele eşantionului de elevi. Autoevaluarea elevului conform MCS are pondere considerabilă în contextul conceptului eficienței, deoarece acest proces deschide praxiologiei educaționale aspecte care persistă într-o stare *închisă.* Elevii, deopotrivă cu profesorii, tind spre un *halo negativ,* de supraestimare a posibilităților sale, fapt care vorbeşte despre existența unui formalism pronunțat, adică: „una se vorbeşte şi alta se face”, „realitatea realizărilor deviază simțitor de la intenționalitate”.

Ghidul unui comportament muzical-artistic convergent:

Pentru elevi	**Pentru profesori**
Acțiunea MAE este centrată pe: - dezvoltarea conținutului de personalitate prin formarea continuă a capacităților perceptive, interpretative, creative; - documentarea eficacității capacităților practice; - evaluarea comportamentelor personale, raportate la standardele artistice valorice.	*Acțiunea DP este centrată pe:* - utilizarea ierarhizată a metodelor de stimulare a procesului de formare a capacităților practice; - orientarea elevului spre esențial prin indicații, prin exemplificări şi modele de acționare; - cultivarea spiritului de autoevaluare, de autocritică.

Exponentele pozitive ale modelului:
- scopul AMA are un obiect de influențare cu caracter concret;
- AMA este proiectată şi realizată conform punctelor de sprijin pe principii verificate;
- deschiderea capacităților interne spre a manifesta un înalt activism extern prin posibilitatea de a opta pentru valoric;

Exponentele negative ale modelului:
- scopurile de extremitate, adică centrarea atenției asupra lucrurilor elementare în AMA poate să deruteze elevul de la esențial, de la fundamental;
- perseverența şi intenționalitatea cu care elevul înainteză spre finalitate poate fi apreciată de profesor drept atitudine pretențioasă şi nenaturală (*stare de emfază*);
- dirijarea cu comportamentul *MAC* este dificilă, deoarece motivele manifestării activismului extern se clădesc în spațiul intern, care este închis de observările profesorului.

Expunem *semnele convenționale* din Tabelul 4.2.8, şi anume: **P –** proiectare; **S/S –** stimul/scop; **O –** obiectiv; **R –** realizare; **E/E** – efect/evaluare. Capacitatea de manifestare convergentă a actorilor acțiunii este apreciată de experți cu coeficienții: *0 - 1 - 2 - 3.* Media este calculată astfel: suma tuturor punctelor se împarte la 5 (efect de nivel). Media cu scorul de 0,2 – 1,0 puncte semnalează despre *nivelul inferior de convergență;* scorul de 1,1 – 2,0 puncte – nivel mediu; scorul de 2,1 – 3,0 puncte – nivel superior. Fiecare elev este supus testării maximum în 3 AMA (la alegere). Profesorul este testat în toate combinările de acționare muzicală posibile.

Tabelul 4.2.11. Ghidul de centrare convergentă a componentelor AMA

Componentele AMA	**P** **I/II**	**S/S** I/II	**O** I/II	**R** **I/II**	**E/E** **I/II**	*Media* **I/II**	**P** **I/II**	**S/S** **I/II**	**O** **I/II**	**R** **I/II**	**E/E** **I/II**	*Media*
	Elevi						*Profesori*					
Conținutul AMA:												
-percepere	0/1	1/2	0/1	2/3	1/3	***0,8/1,8***	1	2	2	2	3	***2,0***
-muziciere	0/2	0/2	0/2	1/3	0/2	***0,2/2,2***	0	0	1	1	1	***0,6***
-improvizare	1/2	0/2	0/1	1/2	0/2	***0,4/1,8***	1	1	1	0	0	***0,6***
-interpretare verbală	1/2	1/3	1/3	2/3	1/3	***1,2/2,8***	1	2	1	2	2	***1,6***
-solfegiere	0/2	0/2	0/2	1/2	0/2	***0,2/2,0***	0	1	1	1	1	***0,8***
-organizarea jocului muzical	1/2	1/2	1/3	2/3	1/3	***1,2/2,6***	1	2	2	2	1	***1,6***

Convergența. Nivelurile *centrării convergente* a componentelor AMA au fost comparate cu *asemănările funcționale*, identificate între „*Eficiența organizațională a AMA*” (Tabelul 4.2.1) „Ghidul elevului şi profesorului”) şi „*Ghidul de centrare convergentă a componentelor AMA”* (Tabelul 4.2.11). ***Convergența componentelor AMA,*** realizată după principiul **proactivității,** oferă
procesului formativ posibilități avansate. Evidențierea operațiilor şi documentarea resurselor personale în legătură cu formularea scopului acțional şi altor factori (*„Componentele organizaționale a AMA”),* promovați în cheia ghidului de *centrare convergentă* (Tabelul 4.2.11) formează acel cadru pozitiv în schimbarea calitativă a strategiilor comportamentale a elevilor eşantionului experimental.

Din Tabelul 4.2.11. şi Figura 4.2.2 formulăm următoarele concluzii:

1) În manualele de muzică ponderea revine itemilor teoretici (T) cu indici de centrare valorică (C/v), care sînt atribuiți activităților de „audiție muzicală”. Pe locul al doilea sînt clasați itemii cu orientare *proactiv-teoretică* (P - T), adică itemii conținuturile cărora orientează elevul spre *judecăți, proiectări, generalizări, sistematizări etc.* Itemii de „situare în succes” au pondere, comparativ, înaltă în acțiunile practice, deşi aceştea sînt aplicați în defavoarea itemilor „de integrare”;

2) Itemii de creativitate (P) propriu-zisă au o pondere de 9,5% (media) ceea ce înseamnă că pe parcurs elevul este antrenat în acțiunile indicate doar din 3 în 3 lecții (?);

3) Pune în gardă procentajul *arhiscăzut* (!) de utilizare a itemilor cu orientare practică. Astfel, în toate categoriile de itemi, evidențiate, ultimii se mențin la nivelul de **4,0% - 6,7%,** în loc de standardul: **50 - 65%;**

4**)** Itemii din conținutul manualelor de muzică ar trebui, în mod radical, să fie reorientați spre acțiunile practice şi de integrare, care ar face, după cum confirmă studiul experimental-praxiologic, ca elevii să fie liberi, independenți şi proactiv-creativi;

5) Este vorba de o echilibrare a itemilor acționali, atît pe orizontală (manual, ghid, profesor), cît şi pe vericală (demersuri teoretice).

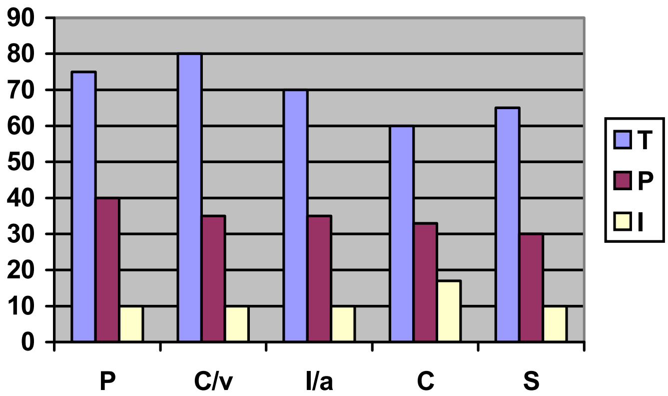


Figura 4.2.2. Raportul itemilor teoretici, practici şi de integrare în manualul de muzică

e. Modelul fluxurilor şi refluxurilor comportamental-artistice (*MF/RCA)*

MF/RCA înregistrează în AMAE 8 tipuri de paradigme comportamentale (cu indici pozitivi – ***a, c, e, g***; cu indici negativi – ***b, f, h***; cu indici pozitivi şi negativi – ***d***):

a) fluxuri şi refluxuri cu indici pozitivi (< > +);
b) fluxuri şi refluxuri cu indici negativi (< > -);
c) fluxuri ascendente cu stingere bruscă (/\ +);
d) fluxuri şi refluxuri cu indici pozitivi şi negativi (< >+/-);
e) fluxuri pulsante cu indici pozitivi (∩+);
f) fluxuri pulsante cu indici negativi (∩ -);
g) fluxuri latente cu indici pozitivi (▬ +);
h) fluxuri latente cu indici negativi (▬ -) (Tabelul 4.2.12)

Tabelul 4.2.12. Ghid pentru identificarea la elevii claselor experimentale şi de verificare a dominării fluxurilor comportamentale în AMA

Codul variabilelor şi frecvenţa lor									Pondere (%)							
Indici/ clasa (nr.de elevi)	a+	b-	c+	d+/-	e+	f-	g+	h-	a+	b-	c+	d+/-	e+	f-	g+	h-
I (27)	4	6	2	3	5	6	-	1	15	22	7	11	18	22	-	4
II (28)	5	5	4	2	3	5	1	3	18	18	14	7	11	18	3,6	10,7
III (25)	4	4	3	3	2	6	1	2	16	16	12	12	8	24	4	8
IV (24)	5	4	2	2	3	4	1	2	20	17	8	8	12,5	17	4	8
V (28)	4	5	3	4	3	4	3	2	14	18	11	14	11	14	11	7
VI (27)	6	4	4	2	2	3	2	3	22							
VII (27)	7	3	4	3	3	2	1	4	26							
VIII (24)	7	2	3	2	3	2	2	3	29							

f. Modelul comportamentului *circular* (MC) şi *liniar* (ML)

Tehnici de realizare şi evaluare. Cele cinci variante ale MC indică contribuţia posibilă a elevului la AMA (Tabelul 4.2.12). Admitem că elevul ***A*** contribuie la acţiune conform tuturor variantelor: ***1***, ***2, 3, 4, 5***. De exemplu, în activitatea „Cîntul vocal” stabilim promovarea a 5 acţiuni. Admitem că elevul ***A*** a participat conform tuturor celor 5 variante în fiecare din 5 acţiuni de *cînt vocal.* Dacă notăm fiecare variantă cu cite 1 punct, atunci elevul ***A*** acumulează 25 puncte (acţionare pe verticală), adică obţine un punctaj minimal. Dacă elevul participă la toate cinci acţiuni de *cînt vocal,* conform variantelor: 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 (acţionare pe verticală şi pe diagonală), atunci el acumulează un scor maxim de 75 puncte. Aceasta cu condiţia că elevul acţionează fără erori. Dacă admitem în desfăşurarea unei acţiuni maximum a 3 erori, atunci constatăm că elevul ***A*** în prima situaţie acumulează nu 25 puncte, ci doar 10 (5 x 3 = 15; 25 – 15 = 10); 75 – 15 = 60; 50 – 15 = 35. Astfel, dacă elevul atestă un scor între 25 şi 35 puncte – acesta manifestă un nivel scăzut; între 35 şi 50 puncte – un nivel mediu; între 50 şi 75 – un nivel înalt.

Tipuri de erori:

a) *eroare-etalon* (caracterizată prin supraevaluare);

b) *eroare de concurenţă* (concurenţă dintre percepţiile individuale şi realitate);

c) *eroare de cogniţie* (superficialitate, negarea legilor logice, inexactitate etc.);

d) *eroare probabilistă* (existenţa unei diferenţe dintre rezultatele obţinute şi valoarea lor reală);

e) *erori logice* (nivelul demonstrării, dovezilor, depistării falsităţilor etc.).

Participativitatea maximă a elevului la etapele unei AMA şi tuturor AMA ale unei activităţi, tinderea spre acumularea a unui punctaj maxim, excluderea treptată a erorilor, constituie dinamica eficienţei AMA, calificativul erorilor posibile în „Cîntul vocal”.

Tabelul 4.2.13. Grila modelului comportamentului circular (*MC*)

Calificativul profesorilor	Natura acţiunii şi punctajul pentru variantele realizate la o oră academică (*puncte*/erori)					Total	Media
	solfegiere	cînt solistic	cînt coral	cînt-joc/ mişc.	Comp. melod.		
Profesori-stagiari	6/3	8/2	7/1	7/2	6/3	34/11	**0,3**
Profesori cu vechime de 6 - 15 ani	8/3	7/3	7/2	6/2	5/2	33/12	**2,75**
Profesori cu vechime de 16 - 25 ani	7/2	7/2	7/2	6/2	5/2	32/10	**3,2**
Profesori cu grad didactic I, II	8/1	7/1	6/1	6/0	5/1	32/4	**8,0**

Documentarea resurselor disponibile.

Înaintarea scopului şi proiectării planului de realizare a AMA se reduce la următoarele:

a) *descrierea* traseului acţional (la nivel de proiectare);

b) *evidenţierea* paşilor acţionali principali şi secundari;

c) *predicţia* erorilor şi determinarea măsurilor de excludere a acestora;

d) *desemnarea* caracterului operaţiilor posibile;

e) *examinarea* necunoscutelor;

f) *stabilirea* reperelor experienţiale;

g) *determinarea* genului/conţinutului acţiunii la etapa iniţială şi paradigmele posibile;

Cu acest aspect de verificare experimentală, din motive tehnice, a fost cuprins un eşantion redus de elevi (II – 25; III – 27; IV – 32; V – 29; VI – 28; VII – 34; VIII – 36). Pentru a calcula media, numărul de puncte pentru o variabilă (1-10) se împarte la numărul total de elevi din clasa respectivă (ex., 30 puncte : 25 elevi = 1,2). Scorul de la 0,1 – 4,9 puncte formează nivelul inferior; scorul de la 5,0 – 7,9 puncte – nivelul mediu; scorul de la 8,0 – 10 puncte – nivelul superior.

În timp de 3 ani elevii eşantionului experimental au înregistrat rezultate artistice cu transfer de la primul la al treilea nivel de proactivitate MA, demonstrînd performanțe crescînde de la o etapă experimental-formativă la alta, şi anume: de la starea de dependență au avansat la starea de *independență* şi *intraindependență*; de la randamentul mediu al muncii – la un randament înalt; de la manifestarea unei voințe silite – la o voință independentă; de la paradigmele comportamental-artistice: *insucces-succes, succes-insucces* – la paradigma *succes-succes.* La această categorie de elevi s-a extins cîmpul intereselor artistice; participarea în formațiile artistice extracurriculare; evoluarea publică, soldată cu succese personale şi publice înalte.

4.3. Paradigme ale eficienței elevului în activități muzical-artistice specifice

4.3.1. Audiția şi interpretarea verbală a muzicii: centrare valorică şi introdeschidere artistică

Direcția I. **Realizarea transferului: *receptor → apreciator.***

Proba I.a**. Audiția şi explicarea verbală a muzicii** este calificată drept activitate cu funcție universală pe temeiul că actul dat are loc nu numai în procesul audiției propriu-zise, ci şi în legătură cu desfăşurarea altor activități muzicale (*interpretarea vocal-corală/instrumentală, muzicierea, improvizarea şi compunerea, organizarea jocurilor muzicale, executarea mişcărilor ritmice etc.).*

Pentru organizarea eficientă a audiției, formarea ***receptorului-apreciator*** au fost respectate următoarele condiții pedagogice: a) *pregătirea* copiilor pentru activitate; b) *prezentarea artistică* a creației muzicale; c) *intervenția adnotărilor verbale*; d) *cooptarea materialelor-stimuli* din alte genuri de artă.

Prezentarea creaților muzicale a avut loc: b.1) prin acțiunea pedagogului – interpret vocal/ explicator, translator al expresivității, al trăirilor, al gîndurilor şi imaginilor, zămislite de autor; b.2) de către pedagogul-explicator verbal, care rămîne a fi pentru copii un model bun de urmat; b.3) prin mijloacele audio-video, cu condiția că calitatea înregistrărilor să corespundă standardelor acustice. **Comentariile profesorului** constituie un stimul pentru dialogarea imaginară, la care participă: *compozitorul, poetul, copiii şi profesorul* (ultimul fiind cu funcție de moderator). Procedeul de dialogare,

de conversație, constituie un „efect primar" puternic, similar efectului „feedback", rezultativitatea căruia, de regulă, este momentană. În acest context, au loc **transferurile:** *cuvînt/frază → semantică artistică, imaginație; cuvînt → semantică logică/frază.* În Tabelul 3.4.2 este expus „Ghidul elevului" pentru autoreglarea acțiunilor pozitive în contextul audiției muzicale.

Acțiunea de **dialogare** a fost centrată pe: a) melodie, b) textul poeziei, c) imaginea-temă, d) imaginea-caracter; e) alte mijloace de expresie muzicală (tonalitate, mod, ritm). Cu scopul activizării imaginației *cognitiv-apreciative, de empatizare, artistice*, au fost folosite mijloacele-stimuli de tipul: *imagini de pictură, desene, modele iconice, instrumente muzicale, fotografii, eseuri literar-artistice, descrieri ale personajelor din povești, poezii, fabule, legende, poeme, zicători, cimilituri, alegorii.* Pentru crearea *imaginii artistice a melodiei,* în plan praxiologic, am recurs la utilizarea metodei comparației, cu aplicarea formulelor verbale de felul: *"melodia crește", "melodia se revarsă", "melodia curge lin ca apa rîului", "melodia este vastă ca o cîmpie" etc..*

Deşi cîntecele compuse de compozitori, de autori anonimi (populare) sau cele din folclorul copiilor, contribuie la formarea ***receptorului*** şi apreciatorului artei muzicale, menționăm că elevul devine apreciator în cazul cînd acțiunea întreprinsă (la nivel teoretic sau practic) îi oferă beneficiile spirituale, care corespund **resurselor individuale** investite în proces. Una din condițiile experimentale obligă la calitatea repertoriului muzical, care să fie: *variat, completat, reluat, reorientat, organizat, structurat, prelucrat, centrat valoric, stimulat.* În timpul audiției creațiilor instrumentale atenția ascultătorului este orientată spre caracterul intonațiilor muzicale (de marş, de dans, cantabile, cu caracter vioi, lirice, de glumă, de protest, de leagăn etc.), spre particularitățile timbrului instrumentelor muzicale (catifelat, zgomotos, țipător, strident, zîngănitor, bubuitor, sticlos, streveziu, lemnos, vărsător).

Procesul de receptare organizată a muzicii trebuie să urmărească următoarele strategii:
a) inițierea copiilor cu creații muzicale accesibile vîrstei şi *tonului* individual al elevului; b) stimularea imaginației artistice şi trăirilor emotive prin componentele limbajului muzical şi prin exponenții altor arte; c) formarea pasiunii pentru muzica audiată prin apelul la experiențele individuale, modelele pedagogilor performanți şi numelor marcante a oamenilor de artă.

Priceperea propriu-zisă. În gimnaziu şi liceu se pune baza capacităților de *pricepere* a artei muzicale, care cuprinde o arie de creații scrise în forme simple (cîntec, dans, marş etc.) şi în forme ample (simfonii, concerte, uverturi, sonate etc.), variate după conținut şi factura sa intonațională.

Succesul elevului în procesul de înţelegere a operelor muzicale rezidă în: a) reliefarea procedeelor de *cunoaştere* profundă a muzicii; b) determinarea căilor de *conducere* cu procesul propriu-zis de ascultare/receptare muzical-artistică. Supunem acest proces analizei conform următoarelor poziţii: *forma, genul şi codul intonaţional al creaţiilor muzicale*, care corespund celor *trei forme de* ***învăţare prin muzică,*** cu contribuţia abilităţilor speciale ale elevilor: *auzul muzical* (timbral, intonaţional, de altitudine, armonic), *simţul ritmului* şi *simţul modului/tonului muzical*; calităţile individuale: *conştiinţă, voinţă, cogniţie, imaginaţie, independenţă etc.*

Proba II. **Valorificarea programului de introdeschidere artistică.**

Cunoaşterea formelor muzicale. Orice creaţie muzicală este întruchipată într-o anumită formă, care, de altfel, nu este lipsită de un mesaj emoţional – expresiv, pus într-un anumit conţinut (idee, gînd, temă, concept). În virtutea posibilităţilor sale de a fi *organizată* şi supusă unor legităţi stricte de dezvoltare şi desfăşurare în timp, muzica, în mod firesc, acţionează asupra factorilor de resort ale destinatarului/ascultătorului, contribuind prin forţa sa de organizare la reformarea întregului complex psihic/fizic/intelctual/spiritual. Evoluţia formei muzicale are o istorie bogată, care ar putea fi divizată în trei mari categorii: a) forma muzicală simplă; b) tema cu variaţiuni; c) forma muzicală compusă/amplă.

Introdeschiderea **prin formele muzicale simple** este bazată pe interferenţa şi coerenţa melodiilor şi alcătuită din două – trei mişcări, evidenţiate prin cadenţe. Fiecare mişcare, de regulă, este formată din două propoziţii-fraze. În asemenea forme sînt expuse *muzica de dans* (ecoseza, lendlerul, valsul, mazurca, polca, galopul, tarantella, saltarella, tangoul, bolero, foxtrotul, hora, sîrba, hangul, hostropăţul, ca-la-breaza ş.a.), *formele-genuri instrumentale* (barcarola, romanţa, nocturna, cîntecul de leagăn, elegia, meditaţia, poemul, preludiul, impromtul, marşul ş.a), *cîntecele*, expuse de obicei, în formă de cuplet. Din categoria creaţiilor expuse în formă simplă fac parte lucrările vocale şi instrumentale care au o singură temă/idee. Monotematismul, la baza căruia stă un motiv muzical (MM) dominant, face ca elevul cu uşurinţă să se identifice cu motivul său personal (MP). Interfernţa MM şi MP pe verticală şi pe orizontală în creaţiile de formă simplă fac procesul receptării uşor de sesizat şi de conştientizat. Însă în plan formativ - *valoric,* genurile muzicale indicate oferă mai puţin spaţiu pentru activitatea gîndirii.

Tema cu variaţiuni, spre deosebire de forma simplă, este caracterizată prin *varierea şi dezvoltarea* unei teme muzicale (motiv, frază, perioadă), *inserarea* elementelor imitaţionale, *schimbarea* tonalităţilor, *introducerea*

elementelor de contrapunct (soprano/bas ostinato, sunete isonice etc.). Tot în această categorie ar putea fi incluse creațiile muzicale, scrise în formă de *rondo,* pentru care este caracteristică repetarea unei teme (*refren*), cu sensul de repetare ciclică în genul de cîntec, de cel puțin trei ori, cu intercalarea unor părți complect străine temei, numite *episoade*.

În forma muzicală „Tema cu variațiuni" sînt scrise piesele de tipul: "Tema cu variațiuni", "Variațiuni pe tema...". "Passacalia", "Ciacona", creațiile vocal-corale din opere. *Forma rondo*, de obicei, este solicitată pentru unele părți ale sonatelor, concertelor instrumentale sau pentru compunerea lucrărilor independente, care poartă acelaşi nume, de exemplu: "Rondo alla turca" de W.A. Mozart, "Rondo-capriccioso" de L. van Beethoven etc.

Pentru ***„Forma muzicală amplă"*** sînt caracteristice două sau mai multe teme muzicale contrastante. Principala deosebire a creațiilor scrise în formă amplă de cele din primele două compartimente, este contrapunerea a două sau mai multe *teme* şi nu doar contrastarea dintre fraze, propoziții. *Contrastul tematic* predomină asupra elementelor de identitate - mecanism, care stă la baza principiului dezvoltării dramaturgice a formei muzicale ample. În astfel de forme sînt scrise, tradițional, primele părți ale sonatelor, aşa numitele "Allegro de sonată", "Prima mişcare din concertul...", "Uvertura la opera..." etc.

Lucrările muzicale din primul compartiment şi, parțial din cel de al doilea, respectiv 73% şi 61%, sînt înțelese şi preferate de elevi, în timp ce creațiile muzicale expuse în formă amplă, la 54% din eşantionul de elevi nu rămîn a fi decît obiect/stimul informațional. Apare întrebarea: „Care sînt cauzele acestor deficiențe ale procesului de percepere/*pricepere* a muzicii de către elevi? Examinarea situației ne permite să concludem că principala cauză a unei asemenea situații ține de stimularea la elevi a *noilor sensuri* prin fluctuație în receptarea creațiilor muzicale, scrise în formă amplă. Muzica, fiind o artă intonațională, ne obligă să stabilim dimensiunea intonațională în procesul de audiție a acesteia. Astfel, în fiecare creație am evidențiat intonații cu următorul caracter: *emoțional – expresive, plastice*, (caracteristice mai mult pentru piesele orchestrale), *de gen* şi aşa-numitele *mijloace tipizate în muzică* (caracteristice muzicii unor popoare, unor stiluri, unor genuri muzicale etc.), chemate să sporească procesul *libertății elevului de a alege.*

De rînd cu receptarea integrală a creației sau a unor părți, a unor fragmente, este nesesar a indica metoda audierii diferențiate a componentelor facturii: *melodia, armonia* (acordul, figurația armonică, figurația me-

lodică), *metrul-ritmul*. De exemplu, în timpul receptării melodiei, atenția elevilor a fost centrată asupra momentelor de *recunoaştere*, de *acuitate a simțului* pentru intonația corectă. Paralel cu interferența iconică şi auditivă a frazelor muzicale, pentru o percepere şi o înțelegere cît mai adecvată a legităților de dezvoltare a formei (în cazul de față, în baza melodiei), am aplicat procedee de notare a măsurilor, a frazelor şi a propozițiilor prin litere (a, b, c, d…), iar a imaginilor artistice prin cuvinte, pentru fragmentul melodiei supuse analizei.

Metoda studiului comparat. Concomitent cu procedeele descrise anterior, am recurs la vocalizarea intonațiilor melodice prin metoda suprapunerii. În extinderea ariei de percepție/imaginație cognitiv-apreciativă, am folosit stimulii externi în modul cel mai variat. De exemplu, jocul "Dialoguri melodice", în scenariul căruia un grup de elevi intonează prima frază muzicală, iar alt grup – următoarea frază, fraza a treia – este preluată de primul grup, fraza a patra – de grupul al doilea etc. Jocul poate fi variat prin folosirea modelelor iconice ale structurilor ritmice, partiturilor elementare de muziciere vocal-insrumentală etc. De asemenea, sînt suprapuse şi comparate funcțiile armonice ale fiecărei fraze. Profesorul interpretează la instrumentul muzical factura armonică, iar elevii identifică auditiv: *coerența tonală*, *periodicitatea schimbării, repetării, varierii, structurilor armonice* (acorduri, figurații melodice), în funcție de periodicitatea melodiei. În cele din urmă, se constată că în comparație cu melodia, armonia (în facturile omofono-armonice) şi metrul-ritmul sînt ceva mai constante. Aplicînd metoda *comparației*, putem afirma că armonia şi metrul-ritmul sînt structuri logice, în timp ce melodia, mai mult, ține de afectivitate/emoționalitate. Drept exemple de repetare periodică a frazelor/imaginilor muzicale, pentru elevii claselor primare au servit "Cîntecul napolitan" de P.Ceaikovsky, "Valsul" în si-minor de F.Schubert etc. Fiecare lucrare nouă, propusă pentru audiție, a fost comparată cu alte lucrări similare ca formă, cunoscute deja elevilor. În procesul audierii pieselor scrise în formă simplă, au fost făcute următoarele generalizări: 1) periodicitatea/ciclicitatea unui număr egal de fraze este caracteristică mai mult pentru muzica vocală, uneori, pentru muzica de dans şi lucrările scrise în formă de cuplet; 2) periodicitatea/ciclicitatea este un procedeu de dezvoltare a formei muzicale.

Perceperea inferențială. La audierea creațiilor orchestrale profesorul-experimentator a atenționat elevii că în asemenea genuri periodicitatea/ciclicitatea frazelor poate avea şi o altă structură. De exemplu, pentru a obține un contrast mai pronunțat în expunerea mesajului muzical al lucrării, compozitorul foloseşte procedeul de *repetare sumativă* a precedentelor

două fraze, care nu au aseamări melodice, armonice sau chiar asemănări de ritm. Drept exemple semnificative au servit textele de note a compozitorului L. van Beethoven “Sonata în fa-major” (două propoziții muzicale din mişcarea a doua *Adagio*). În unele lucrări, dimpotriva, este folosit procedeul de mărunțire/simplificare a unei fraze mari în a cîte două mai mici (ex., L.van Beethoven “Sonata mi-major”, începutul mişcării a III-a). În muzica instrumentală (orchestrală), spre deosebire de cea vocală, elevii au identificat periodicitatea atît în baza melodiei, armoniei, ritmului, cît şi în baza varierii iscusite de către aranjator a *timbrurilor* instrumentelor orchestrei. Elevilor au fost propuse diverse lucrări orchestrale (în funcție de tema generală a semestrului) şi s-a observat că componența grupelor de instrumente ale orchestrei (*aerofone* din lemn, din alămuri, *cordofone* cu arcuş, prin ciupire, prin lovire, *de percuție:* memranofone, idiofone ş.a.) mereu au misiunea de a varia timbral melodia şi acompaniamentul. Asemenea legități au fost explicate de către elevi, în mod verbal, prin aplicarea de către compozitori a succesiunii, sau *periodicității schimbării* unui grup de instrumente cu un alt grup. Procedeul de ***interferență*** **a** acestora, de regulă, coincide cu periodicitatea frazelor muzicale. De exemplu, într-o lucrare cu o periodicitate 4+4+8 măsuri, prima frază este interpretată de instrumentele cu corzi (viori, violoncel), fraza a doua – de instrumentele aerofone (clarinet, oboi), iar *fraza de sinteză* este preluată de ambele categorii de instrumente, în ambianță cu alte instrumente, asociate episodic. *Audierea diferențiată* a melodiei, armoniei, ritmului şi planului timbral, la ora de curs, nu reprezintă decît un mijloc de percepere conştientă a legităților de dezvoltare a formei muzicale simple. Audierea **diferențiată şi analiza** logică a lucrărilor muzicale au fost indicate începînd cu clasa a III- a şi continuate în clasele gimnaziale, deoarece, problematica vizată formează acel cadru important în structura formării/dezvoltării la elevi a ***culturii organizaționale***, de ***automanagement*** prin intermediul perceperii/*priceperii* formei şi conținutului muzical-artistic în mod *diferențiat şi integrat*. În acest context, în valoare aplicativă, a fost pusă eficiența interferenței: *cuvînt – muzică.* La acest capitol au fost identificate următoarele grade de afirmare: *gradul I* – elevul operează cu semnale muzical-artistice şi verbale elementare; *gradul II* – elevul scoate în evidență programa muzical-artistică şi caută prin mijloace verbale şi muzicale să se deschidă spre artă şi să expună valoarea artistică a creației; *gradul III* – sînt supuse analizei interferențele procedeele ce au loc între melodie şi textul poetic (în creațiile scrise în forma *rondo,* forma *cuplet - refren* etc.

Perceperea categorială presupune plasarea în aceeaşi categorie senzaţii diferite după natura sa, în baza unor trăsături comune. Tema muzicală, în creaţiile de tipul „Tema cu variaţiuni”, „Rondo”, are particularităţile formelor simple. De obicei, temele sînt expuse în formă bipartită sau în formă de perioadă, care este constituită din: 8, 10 sau 16 măsuri. Tema este urmată de un şir de părţi, scrise în baza varierii temei iniţiale. Variaţiunile, de regulă, menţin structura *temei, armoniei, planului tonal*. Elevii percep cum variaţiunile pot trece în alte tonalităţi, într-o tonalitate omonimă. De exemplu, tema este scrisă în tonalitatea do-minor, iar una din variaţiuni apare în do-major şi viceversa. Reformării au fost supuse mijloacele de expresie: *tempoul, metro-ritmul* şi alte *mijloace*. Toate acestea au urmărit scopul de a sublinia contrastul existent dintre temă şi variaţiuni, care necesită să sublinieze tensiunea dramaturgică a mesajului muzical-artistic. Elevii au avut de suprapus şi de comparat fiecare variaţiune, plasată în aceeaşi categorie prin senzaţii diferite, dar bazate pe trăsături imagistice comune (de la două – trei pînă la un număr de 30 de variaţiuni (De exemplu, “Aria cu 30 de variaţiuni” de I. Bach, “33 de variaţiuni pe tema valsului de A.Diabelli” de L. van Beethoven) cu tema – idee, diferenţiind melodia, armonia, metrul, ritmul şi alte mijloace de expresie.

Un loc deosebit în programul experimental l-au ocupat lucrările compuse în formă de **rondo**. Fiecare episod muzical a adus în procesul de audiţie multă prospeţime, iar revenirea periodică la tema principală, numită “refren”, a contribuit la reconformarea simţului auditiv al ascultătorului. În contextul *comportamentului muzical - proactiv* elevii manifestă o fluenţă înaltă, caracterizată prin bogăţia şi rapiditatea asociaţiilor verbale şi succesiunii imagistice. Pentru conceperea formei **rondo** a fost efectuată o **etapă pregătitoare**, care a inclus realizarea unui set de exerciţii prevăzute, în mod special, pentru asemenea formă muzicală. De exemplu, au fost utilizate cîntece – jocuri în formă de rondo. Astfel, formula literară a rondoului o reprezentăm prin litere *A1* (tema-refren) – *B* (episodul 1, un fragment muzical nou) – *A2* (tema-refren, prima repetare) – *C* (episodul 2) – *A3*. De rînd cu scema formei *rondo*, elevii au fost informaţi că forma muzicală **rondo** (cu sens de *rotund, revenire la iniţial)* ipotetic a provenit, în trecut, de la cîntecele – jocuri interpretate în stil de *horă,* pentru care este caracteristică repetarea de mai multe ori a uneia şi aceleiaşi mişcări, periodic substituită cu noi acţiuni de joc.

Accentul **valoric** în formele *rondo* este pus pe contrastul dintre temă şi părţile noi, numite episoade, care oferă creaţiei un anumit contrast în discursul artistic. Episoadele, în raport cu tema, nu formează un con-

trast/suprapunere dramatică, nu produc o impresie a luptei de idei opuse. Elevii au stabilit că *temele-rondo* se deosebesc printr-o manieră cantabilă, de cîntec. De obicei, acestea sînt melodii plăcute pentru auz, uşor recunoscute şi memorizate de elevi. De asemenea, elevii au constatat independent că în forma *rondo* sînt scrise, mai ales, ultimile părți ale lucrărilor muzicale ample, ciclice (concerte, sonate, simfonii).

Comprehensiunea perceptivă. În plan praxiologic, lucrările de tipul *temele cu variațiuni şi rondo*, formează o punte de trecere spre audierea formelor compuse/ample. Anume simfoniile, concertele, sonatele, au fost piatra de încercare în procesul de audiție/pricepere/concepere la orele de educație muzicală, deoarece acestea angajează în proces calitățile acționale: *înțelegere, translare, interpretare verbală, extrapolare*. Principala deosebire în acțiunea de percepere a creațiilor muzicale compuse/ample, de cele simple, a fost aceea, că pentru primele este caracteristic contrastul dintre două teme inerente. De exemplu: *temă dramatică ↔ temă liniştită, lină; tema plină de nelinişte ↔ cîntec liric; temă "holerică" ↔ tema "melancolică", "sanguinică" ↔ "flegmatică"; cantilenă ↔ dansantă; tema plină de lirism ↔ tema de glumă, de sarcasm etc.* Asemenea specificare a temelor muzicale, în context experimental, a contribuit la eficiența integrațională dintre *motivul muzical* (MM) şi *motivul personal* (MP).

Comportamentul perceptiv-selectiv. Caracteristica temelor muzicale, începînd de la scoaterea în evidență a impresiilor şi senzațiilor şi continuînd cu expunerea *opiniilor personale,* în baza experienței de *alegere/opțiune* a formelor muzicale, a condus la perceperea muzicală prin *dirijarea pedagogică eficientă* cu procesele mentale la nivel de conştientizare a acțiunilor: *reglare, blocare, reorganizare.* Asemenea acțiuni au avut o pondere semnificativă din perspectiva suprapunerii auditive a temelor muzicale contrastante, asemănător acțiunilor de suprapunere a două personaje dintr-o creație literar-artistică.

Comportamentul muzical-artistic introdeschis. Perceperea conținutului artistic, expus în **forme compuse,** a fost efectuată în baza procedeului detalierii părților componente, care nu sînt decît nişte structuri muzicale, cunoscute pentru elevi din lucrările primelor două categorii. Astfel, tema principală (TP) în formele de **sonată** reprezintă o perioadă **închisă**, o formă monopartită. Între TP şi tema secundară (TS), deseori, este intercalată partea de legătură (L) din două – trei sau mai multe facturi, care pregătesc efectul emoțional, de trecere spre TS. Ultima este scrisă în formă de perioadă sau în formă bi-tri-partită, monotematică. Urmează tema de încheiere (TÎ), care reprezintă o succesiune de fraze în formă de perioadă. Partea

de mijloc, *prelucrarea,* reprezintă un fragment de filiații tonale, ritmice, care, fiind bazate pe varierea materialului precedent (tema principală, temele secundare), revine la *repriză,* repetarea primei părți, ceea ce acordă procesului perceptiv o stare ***deschisă spre artă***. În modelele iconice toate aceste denumiri au fost notate prin litere şi prin cuvinte, fraze literare, care ar exprima imaginea artistică a frazei muzicale respective.

Eficiența explorării percepției muzicale, după cum menționam în compartimentul 3.2, depinde de implicarea majorității modalităților de receptare, dar mai cu seamă, de sensibilitatea auditivă a sistemului auditiv intern şi extern. Acțiunile de *tatonare, căutare, analiză, comparare, sinteză etc.,* constituie un lucru destul de dificil şi nu pot fi apreciate ca reuşite dacă ele atestă o stare de izolare de la un alt mecanism important, cel intelectual („a auzi cu mintea", „a sesiza cu rațiune"), care este echivalent cu frazele folosite în practica pedagogică („gust muzical", „gust artistic", „simț rafinat", „ureche fină", „simțire a preciziei intonaționale" etc.), care nemijlocit au luat naştere din explorările stărilor fiziologice (gustative, olfactive, vizuale, auditive).

Am stabilit că procesul de percepere a conținutului lucrărilor muzicale ample, oferă şanse mari elevului de a se *deschide prin artă altora.* Acesta caută să evalueze comportamentele proprii şi comportamentele altora prin metoda de analiză artistică, pornind de la imaginea/tema principală la parțial, apoi, prin sinteză, de la sentimentele simple - la cele compuse, de la părțile componente - la întreg**.** În acest context experimental expunem următoarele judecăți: 1) *filtrarea* informațiilor muzicale rezidă în cunoaşterea şi alegerea competentă a componentelor formelor muzicale; 2) în cadrul prelegerilor la cursurile de perfecționare a cadrelor didactice anume aspectele metodologice de organizare a actului perceptiv, sînt permanent solicitate de către profesorii de muzică; 3) ghidarea procesului de percepere a muzicii constituie una dintre cele mai dificile probleme ale teoriei, în special, a **praxiologiei pedagogice**, fiindcă, multe amănunte ale acestui proces (achiziționare/stocare, asociere, închipuire, regrupare, discriminare, codificare, senzație, satisfacție, trăire, empatizare etc.) rămîn a fi pentru profesor o „cutie închisă" şi care poate fi „deschisă" prin mijloace destul de reduse (cuvînt, expresii exterioare, acțiuni practice ale elevului). În acelaşi timp, anume această situație îi oferă receptorului şansa de *a tăinui* propiile sale gînduri, trăiri şi, totodată, de a acționa cu insistență în direcția *empatizării* gîndurilor şi sentimentelor estetice ale altora (***4.2.b,*** Tabelul 4.2.4).

În continuare expunem un ghid-hartă pentru audiția creațiilor muzicale scrise în diferite forme. Călăuzindu-se de acest ghid, profesorii-experi-

mentatori au întocmit în mod creativ *proiecte* similare pentru fiecare clasă, semestru, cu luarea în seamă a conținutului şi formei creației muzicale concrete. Nu am insistat asupra unui conținut exhaustiv al Tabelului 4.3.1.1, ci doar asupra unor repere epistemologice, care au servit drept puncte de start în organizarea şi gestionarea procesului vizat.

Eficiența perceperii muzical-artistice depinde de *integralitatea* aspectelor muzicologice, psihologice, filozofice şi pedagogice. Supraestimarea/subestimarea unui oarecare domeniu, în contextul perceperii muzical-artistice, ar conduce imediat la o „disonanță cognitiv-artistică". De exemplu, cunoaşterea randamentului de resurse psihologice (*voință, aptitudini, abilități, atenție, memorie, imaginație etc.*), investite în proces de un elev, ne permite să reglăm procesul prin tehnologii/tehnici pedagogice, care într-un caz ar atenua, iar în alt caz, ar stimula resursele necesare.

Tabelul 4.3.1.1. Ghidul-hartă pentru activitatea de audiție muzical-artistică

Forme muzicale	**Clasa şi tema generală a semestrului**	**Etapele de percepere/concepere**			
		I	**II**	**III**	**IV**
1. Formele muzicale simple. Glinka M. "Ciocîrlia"	Cl. a III-a, "Caracterul de marş, dans, cîntec"	Cuvînt despre muzică, empatizare. Audiere propriu-zisă. Aprecierea genului, caracterului artistic şi formei de expunere. ***Relaționarea**: *cuvînt - muzică*	Audierea diferențiată (melodie, acompaniament armonic, ritm). Suprapunerea iconică a frazelor. ***Transferuri:** *cuvînt-frază → semantică artistică.*	Elevii şi profesorul generalizează, analizează, compară piesa audiată cu alte lucrări. ***Transferuri:** *cuvînt-semantică →logică, frază.*	*Chestionar:* - *Ce* fel de intonații predomină în melodia audiată? - Pentru care intonații optați şi *De ce*?
2. Formele **rondo** şi **temele**	Cl. a III-a, Tema: "Forma muzicală"	Executarea exercițiilor în formă de **rondo** sau	Analiza părților componente după indicii: *planul*	Aprecierea genului temei şi fiecărei va-	- Numiți mijloacele de expresie muzicală,

cu variațiuni. Kabalevski D. "Variațiuni pe tema populară japoneză"		**temă cu variațiuni**. Audierea lucrării, criterii de apreciere a formei. ***Învățare** prin achiziția cunoştințelor *despre.*	*tonal, măsura, ritmul, armonia, tempo ş.a.* ***Învățare** prin expunerea propriilor viziuni *asupra.*	riațiuni; determinarea stilului. ***Crearea** *propriului comport.,* raportat la idealul artistic.	folosite pentru varierea temei. Suprapuneți MM cu MP
3. Formele ample. Coca E. Uvertura la opera "Pasărea măiastră" (material suplimentar)	Cl.a IV-a, Modulul II: *Muzica profesionistă*	Audiere pe fragmente: T P, T S, *prelucrarea, repriza.*	Alcătuirea schemei la părțile audiate, intonarea vocală a TP, TS. Explicați, în ce constă dramatismul lor, ce trăiri, dispoziții vă formează?	Nominalizarea modalităților de realizare a contrastului tematic al lucrării.	- *De ce* compozitorii nu se limitează la piesele simple, ci scriu lucrări ample? - Pentru care forme muzicale optați? *De ce*?

Cunoştințele, legitățile de ordin muzicologic, însuşite şi aplicate de elev, în conformitate cu *comportamentul proactiv,* disciplinează şi orientează factorii de personalitate spre *succes, spre libertatea opțiunii, spre creativitate.*

Obiectivele perceperii muzicale, elementele operatorii (Tabelul 4.3.1.2) sînt următoarele:

O.1**.** Dezvoltarea capacității de intervenție *proactivă*; O.2 Formarea capacității de solicitare a *valorilor*; O.3 Dezvoltarea capacității de *deschidere artistică*; O.4 Formarea şi dezvoltarea capacităților *creative*; O.5 Stimularea ambițiilor pentru *situare în succes*.

Tabelul 4.3.1.2. Prin aceste date am stabilit dinamica perceperii eficiente a muzicii

Clase	IV		V		VI		VII		VIII	
Obiective	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
O.1	26,5	30,0	14,5	18,5	15,0	20,0	10,8	15,4	18,0	18,8
O.2	20,5	25,0	16,7	17,0	24,0	25,5	7,6	11,7	17,0	25,0
O.3	10,5	13,5	18,3	25,0	10,0	17,5	8,6	16,3	18,0	23,5
O.4	6,5	7,0	12,2	16,5	14,0	16,0	16,3	18,5	13,6	20,2
O.5	20,0	24,5	12,0	23,0	20,0	21,0	21,7	27,7	11,0	19,6

Notă. Eficiența perceperii muzicale a fost calculată prin formula: $E = IM \cdot RI$, unde E este eficiența, IM – influența muzicală, iar RI – resursele individuale.

Tabelul 4.3.1.3. Sînt stabiliți factorii de care depinde eficiența perceperii muzicale

Factorii rece muzical- art eficient	Tehnici de verificare a nivelului abilităților de anticipare
a) *anticipării* (abilitatea recep tării cîmpului protointonării)	Profesorul pune în audiție un fragment muzical (complexitatea creației variază în dependență de vîrsta de şcolarizare). După fiecare frază muzicală sonorizarea este întreruptă. *Situația anticipării:* elevul trebuie să continue dezvoltarea frazei *stop-cadru*. Maximele/minimele deviației de la textul muzical original determină nivelul abilității elevului de a anticipa muzica, fapt care influențează dinamica perceperii muzicale eficiente. *Lista repertoriului muzical pentru această probă:* **Clasa I-II-a** 1. Serghei Rahmaninov. *Polca italiană.* 2. Nicolae Saxu. *Vine, vine primăvara.* 3. Georges Bizet. *Marşul toreadorului* din opera *Carmen.* 4. George Enescu. *Rapsodia nr. 1.* (fragment). **Clasa a III-a** 1. Ştefan Neaga. *Ostropăț.* 2. Dumitru Georgescu-Kiriac. *A ruginit frunza din vii.* 3. George Enescu. *Rapsodia nr.1* (fragment). 4. Daria Radu. *Cu semănatul.* **Clasa a IV-a** 1. Melodie populară. *Foaie verde sălcioară.* 2. Melodie populară. *Dragă floricica mea.*

	3. Eugen Coca. *Cvartetul de coarde nr. 2* (fragment). 4. Ştefan Neaga. *Concertul pentru vioară şi orchestră* (fragment). **Clasa a V-VI-a** 1. Wolfgang Amadeus Mozart. *Simfonia nr. 40, partea I (sol – minor))* 2. Moris Ravel. *Bolero.* 3. Andrei Tamazlîcaru. *Pasărea albastră.* 4. Karl Maria Weber. *Corul vînătorilor.* **Clasa a VII – VIII-a** 1. Tudor Chiriac. *Cît trăim pe-acest pămînt.* 2. Mihail Glinka. *Valsul-fantezie.* 3. Wolfgang Amadeus Mozart. *Mică serenadă nocturnă.* 4. Antonio Vivaldi. *La primavera* (concert pentru orchestra de cameră).
b) *centrării* conştiinţei asupra: - imaginii artistice; - elementelor muzicologice/ estetice; - logicii de dezvoltare a dramaturgiei muzicale.	Chestionarul pentru elevi, care are drept scop a identifica *nivelul de centrare a conştiinţei* (centrare difuză, focalizată, integrată). *Conținutul întrebărilor:* În timpul audiției muzicale atenția ta a fost orientată asupra: 1. imaginii muzical-artistice …… 2. melodiei ……………………... 3. ritmului ……………………… 4. caracterului muzicii…..……… 5. gîndurilor/reprezentărilor sugerate de mesajul muzical… 6. întregului spectacol muzical-artistic ………..………... *Notă.* Întrebările sînt notate cu punctajul: 1-9. Media de la 1-3 semnalează nivel scăzut; de la 4 - 6 – nivel mediu; de la 7 - 9 – nivel superior de centrare a conştiinţei.

Alți factori ai perceperii muzicale sînt: *motivația, emoția, valorile.*

Motivația poate stimula percepția muzicală în dependență de prezența la elev a unor motive de ordin *obiectiv* (starea afectivă la momentul audiției, obținerea unei note negative la o disciplină şcolară, rapiditatea prelucrării informațiilor muzicale, nivelul de dezvoltare latentă a unor aptitudini muzicale etc., situarea incomodă față de sursa muzicală), prezența motivelor de ordin *subiectiv* (autosubestimarea cpacităților individuale, crearea împrejurărilor de complexare, parvenite din exterior, prin expresiile de tipul: „această muzică nu e pentru înțelesul tău”, „totuna nu pricepi”, atitudinea indiferentă față de disciplinele ciclului artistic, cutlivarea unei moti-

vații *a eficienței*, a unei motivații de „a realiza o autodepășire" (White, 1959, Vroom, 1964).

Emoția stimulează toate formele de percepere, dar cu o deosebită intensitate, ea stimulează perceperea muzicală. Subiectele muzicale percepute în trecut (filme, spectacole, concerte) și stocate în „rezervuarele" mentale ale persoanei, la momentul audiției actuale, atestă o stare de retrospecție, care provoacă dispoziții ridicate, acceptarea feedback-ului, creșterea importanței stimulilor recunoscuți. Emoția perceptivă depinde de *factorii interni* (natura individuală a persoanei, și anume: *caracter retras, caracter impulsiv, agresiv; temperament melancolic, coleric, flegmatic*) și de *factorii externi* (participativitatea sau inparticipativitatea persoanei la viața muzicală a mediului școlar și social *cor/orchestră/coregrafie/teatru* etc., studiul unui instrument muzical, realizat în mod independent sau la o școală de arte).

Valorile. Elevii claselor mici provoacă un interes înalt pentru oricare gen de muzică, expusă prin sonorități melodico-ritmice expresive. Însă la elevii mici nu există, deocamdată, instrumente imunologice de „filtru", delimitare a produselor artistice de prost gust. Aprecierea valorică a creațiilor muzicale, cultivarea la copii a unui gust valoric (deoarece ei nu au decît predispoziții spre așa ceva), în plan educațional, constituie o acțiune nu puțin dificilă și cere de la profesorul școlar o înaltă măiestrie pedagogică, în special, cea de stăpînire bună a metodelor *persuasiunii artistice* (de convingere, de cointeresare). Acest proces de formare, promovat gradual, rezidă în transferarea sistemică a copiiilor/adolescenților de la o *percepere sublimă* la o *percepere bazată pe opțiune personală, independentă* (Tabelul 4.3.1.4)

Tabelul 4.3.1.4. Dinamica schimbării atitudinilor elevilor pentru muzică

Clasa	D / Var.	Descriptori (exprimare în %)									
		0.1		0.2		0.3		0.4		0.5	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
V	1	76	86	22	75	0	0	-	-	-	-
VI		80	89	20.5	9	0	0	-	-	-	-
VII		76	92	20,5	12,5	1	0	-	-	-	-
VIII		80	89	17	13	1	0,5	-	-	-	-
Media:		***78***	***89***	***20***	***10,5***	***2***	***0,5***	***-***	***-***	***-***	***-***
V		29	35	15	17	19	20	7	12	20	15
VI		32,5	36	16,5	17,5	16,5	19	8	12.5	26	15

VII	2	33	35	18	19	17	18	12	13,5	28	14
VIII		27,5	38	18,5	18,5	15,5	19	13	14	26	12
Media:		***31***	***36***	***17***	***18***	***17***	***19***	***10***	***13***	***25***	***14***
V	3	59	72,5	25	13	12	6	4,5	0,5	0	0
VI		61,5	78	22,5	12,5	12,5	7,5	4,5	1	0	0
VII		59,5	74,5	23,5	14	13,5	8,5	6	0,5	0	0
VIII		60	79	17	16,5	14	10	5	0	0	0
Media:		***60***	***76***	***22***	***14***	***13***	***8***	***5***	***2***	***0***	***0***
V	4	31,5	57,5	35,5	23	17,5	9,5	6,5	8	4	3
VI		34	58,5	36,5	22,5	18,5	7,5	7,5	5,5	5,5	4
VII		33,5	56,5	38	23,5	16	11	9,5	6,5	4,5	4
VIII		33	59,5	39	19	16	12	8,5	4	6	5
Media:		***33***	***58***	***37***	***22***	***17***	***10***	***8***	***6***	***5***	***4***
V	5	18	21	38,5	5	11	19	11,5	23	17	28
VI		17,5	25	40,5	5,5	10	21	13,5	19,5	18,5	29
VII		17	27	38	6,5	12,5	17,5	16,5	20,5	18	31
VIII		15,5	27	43	7	14,5	18,5	14,5	17	14,5	32
Media:		***17***	***25***	***40***	***6***	***12***	***19***	***14***	***20***	***17***	***30***

Excluderea erorilor. Aprecierea creației muzicale, prin felul său, constituie un studiu creativ-explorator. Efectul inițial, format de pe urma perceperii unei creații muzicale, *agreabilă/ dezagreabilă,* este urmat de efectul „halo”, care rezidă în următoarele variante posibile:

-prima impresie lăsată de o operă de artă pentru un receptor neinițiat este, de regulă, superficială, susținută de întrebarea: „Ce este aceasta?”;

-o creație muzicală cu figurații melodice/ritmice abundente poate fi înşelător considerată atrăgătoare, calificată drept variată şi bogată în conținut;

-în aprecierea inițială receptorul caută să opereze cu constatări generale, folosindu-se de concluzii achiziționate anterior;

-aprecierile verbale, străine subiectului muzical, dar expuse într-un limbaj literar-artistic original, sînt calificate drept „capacități creative”;

- incapacitatea evaluatorului-receptor de a diferenția fenomenele muzicale, face ca acesta să tindă spre generalizări neargumentate.

Pentru a exclude la erorile în evaluarea valorică a creațiilor muzicale, am stabilit utilizarea următoarelor tehnici:

- evaluarea trebuie să se efectueze pe trepte:

Principală → secundară, inferioară → superioară, elementară → complexă;

- efectuarea transferului de imagini (în plan circular):

muzicale → literar- artistice → plastice → dramatice → muzicale;

- alcătuirea hărților/planurilor de audiție, care ar descrie fiecare element, fiecare pas al *traseului* muzical-artistic.

Din spațiul praxiologic au fost excluse tehnicile, care, aproape deloc, nu stimulează dezvoltarea imaginației, gîndirii muzicale, de exemplu: ”Ce sentimente vă trezeşte muzica audiată?”, „Ce caracter are creația muzicală?” etc. Argumentăm că copiii, adolescenții, în timpul audiției muzicale nu-şi pun întrebări de felul acesta. Conținutul întrebărilor lor ar putea fi comparat cu conținutul unui „spirit intim”, care răsuceşte continuu firele enigmaticului şi veşnicului tandem: *Eu* şi *Lumea, Eu* şi *Muzica.* Pericolul tehnicilor tradiționale de ghidare cu actul de percepere artistică, constă în evaluarea acțiunii/activității propriu-zise şi nu a proceselor *interioare, schimbărilor comportamental-artistice,* care au loc la persoana concretă. În această ordine de idei, am purces la aprecierea capacităților elevului nu la general, ci în dependență de centrarea personalistă pe esențialitate şi pe valoric, pe creativitate şi pe succes, prin aplicarea *testelor de autoevaluare*. La elevii eşantionului de formare a crescut randamentul capacităților de: *comparare, memorare, interiorizare diferențiată, sistematizare, evidențiere, apreciere, sintetizare, centrare a atenției, trăire profundă, conştientizare a succesului şi eşecului, critică, estimare a resurselor personale* etc.

4.3.2. Paradigma creativității şi succesului muzical-artistic: stimulare şi evaluare

Creativitatea muzicală a copiilor se desfăşoară, de regulă, în formă de realizare a sarcinilor, care urmăresc obiectivul dezvoltării capacităților muzicale şi imaginației creative.

Probele experimentale a eşantionului de elevi din clasele primare, conform conceptului eficienței muzical-artistice, dovedesc că cele mai frecvente obstacole de ordin organizațional şi instrumentare metodologică-praxiologică, pe care le întîmpină profesorii-practicieni, se referă la aplicarea profesionistă a programului de inițiere a elevilor cu activitățile productive, bazate pe anumite principii.

Subiectele cu conținut creativ au fost prezentate elevilor sub egida a patru tipuri de intonații muzical-artistice: a) **emoțional – expresive**, care exprimă stări sufleteşti (tristețe, veselie, sarcasm, laşitate); b**) plastice**, compuse pe baza imitării pasului omului, animalelor, sunetelor din natură (trăsnetului, vuietului, bocăniturilor ploii, zgomotului ş.a.); c) **muzicale de gen**, care presupun crearea ritmului sau melodiei unui cîntec, dans, marş; d) **tipizate:** *ritmice, melodice, de timbru*.

Intonațiile evidențiate au fost însuşite de copii prin distribuirea lor în două categorii.

Improvizări ritmice: a) ritmizarea denumirilor de oraşe şi sate, a numelor şi prenumelor (realizate vocal); **b)** imitarea ritmică a mişcărilor oamenilor, animalelor în diferite ipostaze (la pas, la fugă, cu accelerare, cu încetinire etc.); c) alcătuirea mişcărilor de dans în ritmuri stabilite (de polcă, de horă, de vals, de hopac ş.a.); d) improvizarea intonațiilor ritmice tipizate la instrumentele cu sunete grave sau acute, redarea structurilor ritmice în dansurile şi cîntecele populare, jocurile copilăreşti.

Conform rigorilor curriculare şi programului experimental, dimensiunea dezvoltativ-formativă a muzicii în condiții instituționalizate (clasele I – IV-a) a fost centrată pe *principiul creativității*, care reclamă o sistematizare specială a conținuturilor şi instrumentării praxiologice.

Etapa pregătitoare cuprinde următoarele componente:

- dezvoltarea imaginației muzical-artistice;
- dezvoltarea simțului de stil, de formă, de tematism;
- pregătirea pentru improvizare vocală şi/sau cu ajutorul instrumentelor muzicale elementare;
- dezvoltarea abilităților muzicale, caracteristice activităților/acțiunilor muzical-artistice;
- însuşirea elementelor de transfer: *ritm → melodie; melodie → ritm; motiv-întrebare → motiv-răspuns; gen de marş → gen de cîntec → gen de dans etc.*

Primul compartiment presupune realizarea exercițiilor de improvizare a unui ritm elementar (*improvizarea ritmică* a numirilor de oraşe, sate, numelor de oameni, zicătorilor, mersul liber prin tropăit de picioare, prin bătăi din palme, *compunerea* poeziilor de una-două strofe sau selectarea acestora din literatură şi însoțirea lor *ritmică.*

Compartimentul al doilea include exerciții de dezvoltare a simțului ritmic prin însuşirea deprinderilor de *mişcare* după acompaniamentul muzical, *improvizarea* mişcărilor în ritmul muzicii audiate. Copiii însuşesc şi improvizează mişcările sale sub acompaniamentul diverselor melodii.

Compartimentul al treilea se reduce la promovarea exercițiilor de familiarizare cu specificul fiecărui instrument muzical elementar din categoria: *percuție/sonore* (tobă, trianglu metalic, timpane, dairea, castaniete, hîrîitoare, morişcă, bețişoare etc.), *percuție cu înălțime determinată* (xilofon, metalofon, clopoței), însuşirea procedeelor de interpretare/improvizare la aceste instrumente, în mod individual şi în grup.

Compartimentul al patrulea generează dezvoltarea simțului muzical, care are loc în procesul interpretării vocale/instrumentale, în timpul audiției a diferitor genuri muzicale şi este însoțită de analiza celor audiate şi interpretate.

Compartimentul al cincilea se reduce la însuşirea elementelor de teorie muzicală cu ajutorul utilizării tabelelor ce indică diferite grupări ritmice, modele iconice ce ilustrează mişcările schematice ale melodiilor, construite pe treptele însuşite de elevi anterior şi în prezent, cuvinte, expresii literar-artistice care semnifică conținutul imagistic etc.

Etapa de improvizare propriu-zisă a inclus următoarele activități: *vocală şi instrumentală.*

Improvizarea vocală presupune efectuarea exercițiilor cu următorul conținut: improvizarea opțională a intonațiilor ritmice pe textul unei poezii; improvizarea vocală fără text, cu ajutorul silabelor „ta-ta; ti – ti; lir-lir", vocalelor "a", "o", "u" etc., cu un anumit conținut imaginar (de horă, de sîrbă etc.). Asemenea exerciții sînt înscrise în agenda de lucru a orei cu scopul înviorării vocii înainte de învățarea unui cîntec nou sau repetarea cîntecelor, melodiilor cunoscute.

Improvizarea instrumentală include: a) exerciții de improvizare a unui ritm, cu un anumit conținut artistic, cu ajutorul instrumentelor de percuție; b) exerciții de improvizare a melodiei pe ritmul unei imagini, cu ajutorul instrumentelor de percuție cu înălțime determinată.

Etapa de fixare a celor compuse şi improvizate pe textul de note, pentru care elevul trebuie să cunoască unele reguli de sintaxă muzicală (motiv, frază, propoziție, perioadă). La fiecare piesă muzicală audiată a fost aplicată AMA de *cogniție şi analiză* a textului de note şi imaginii artistice, prin prisma construcției sintactice, indicate în tabele speciale. A fost continuată perfecționarea deprinderilor de muziciere, improvizare şi compunere vocală/instrumentală, susținute de un eşafodaj armonic realizat de elev (alegerea basului necesar pe tonică, subdominantă sau dominantă). Cerința obligatorie pentru toate etapele a fost aceea ca fiecare componentă precedentă celei prezente să țină seama de principiul *păstrării şi schimbării.*

Preadolescența se caracterizează prin creşterea simțitoare a imaginației şi apariția la elevi a primelor semne de maturizare a fanteziei. Începînd cu clasa a V-a au fost luate în seamă particularitățile de vîrstă şi individuale, consolidarea deprinderilor şi capacităților achiziționate în perioada de şcolarizare precedentă, cît şi formarea celor noi. Cu acest scop au fost promovate sistemic tipurile de itemi: a) compunerea ansamblurilor vocale (melodice, ritmice); b) compunerea melodiilor pe versurile preferate; c)

compunerea melodiei, scenei muzicale pe tema solicitată; d) executarea unui desen sau unui eseu literar-artistic pe tema creației muzicale audiate.

În clasele gimnaziale, datorită dinamicii capacităților intelectuale, în cadrul experimentului au fost aplicate **tehnologii de stimulare a tehnicilor intelectuale.** Acțiunile de creație au fost organizate în aşa mod, ca orice produs inventic al elevului să contribuie la **eficiența integrată a procesului de performanță muzical-artistică**. Pentru perioada de şcolarizare nominalizată au fost aplicate activități de improvizare şi compunere cu un conținut de imagini contrastante.

Elevii au fost antrenați în procesul de rezolvare a itemilor de tipul:

1) compunerea pieselor care au elemente de formă amplă: a) compunerea în forma *rondo*;

2) compunerea fragmentelor muzicale, care se termină într-o tonalitate, ce diferă de cea inițială;

3) aprecierea piesei sau cîntecului din care face parte fragmentul muzical indicat;

4) generalizarea legităților caracteristice pentru mai multe melodii;

5) aprecierea modului muzical în fragmentele audiate şi fixarea prin cifre a treptelor din succesiunea armonică;

6) continuarea exercițiului de fixare a celor compuse pe text de note, în tabele de „imagini muzical-artistice".

Au fost excluse procedeele depăşite de înaintare a subiectelor creative de tipul: "ritmizați textul muzical", "redați ritmul cîntecului prin lovituri în dairea/tobă/castaniete", "improvizați mişcările omanotopee". Astfel de procedee sînt orientate spre formarea la elevi a deprinderilor practice şi consolidarea cunoştințelor muzicale, care nu accentuiază asupra stimulării imaginației/fanteziei – abilități, stimulate de compunerea jocurilor, de înscenarea şi interpretarea muzicală a poveştilor şi povestirelor, de crearea situațiilor care ar spori experiența imaginativă individuală. La toate tehnicile de stimulare a spiritului creativ al elevului s-a insistat asupra valorificării calităților proactive fundamentale de *responsabilitate, inițiativa personală, voință.*

a. Factori de stimulare

Creativitatea, constituind o activitate, căreia îi sînt caracteristice particularitățile oricărei activități, necesită a fi programată, proiectată, motivată, orientată, atît de factorii interni, cît şi de cei externi. În contextul unei *educații muzicale integrate,* evidențiem următorii factori stimulativi: a) comunicarea şi acționarea practică (opțiunea, situațiile-stimuli); b) stimula-

rea imaginației artistice (efectuată prin stimulii *verbali, basmici, exogeni, muzicologici);* c) evaluarea şi autoevaluarea.

Comunicarea şi acționarea practică. Profesorii-experimentatori au întreprins acțiuni de *comunicare* cu elevii în formă de dialog pe o temă anumită, de exemplu, pe motivele poveştii populare "Vulpea şi lupul":

Profesorul	Elevul
Întrebări- stimuli:	*Răspunsuri – opțiuni*:
1) Cine s-a furişat în sănioara moşneagului?	1.a) vulpea moartă; 1.b) vulpea şireată;
2) Cum s-a furişat vulpea în sănioară?	2.a) prefăcîndu-se moartă; 2.b) tiptil,; 2.c) pe furiş; 2.d) cu viclenie;
3) Cum vom reda mişcările vulpii?	3.a) prin bătăile degețelelor în masă; 3.b) prin foşnetul hîrtiei; 3.c) prin alte „mişcări"caracteristice;
4) Cum adună vulpea peştele pe care l-a aruncat din sanie?	4.a) iute, vioi; 4.b) cu lăcomie; 4.c) cu gingăşie.

Elevii improvizează mişcările personajelor poveştii, urmărind melodia unui dans. Tot în formă de dialog copiii au fost inițiați cu acțiunea de improvizare a mişcărilor "lupului păcălit de vulpe". De rînd cu muzica, caracteristică ***imaginii artistice***, dialogarea, improvizările au fost însoțite de desene, realizate de către elevii claselor gimnaziale (a IV – VII - a) după motivele poveştii sau ale imaginilor din filmele cu desene animate.

Opțiunea constituie o condiție obligatorie în contextul unui comportament eficient. Elevul este învățat să aleagă chiar şi acolo, unde se pare că nu mai există o altă variantă, şi anume:

- Să acționez sau să mă obțin?
- Dacă e să acționez, atunci trebuie să decid în care din două-trei direcții?;
- Dacă optez pentru prima direcție, atunci care este motivația?;
- Dacă decid să nu acționez deloc, atunci trebuie să găsesc argumentele.

Stilul unui comportament muzical-artistic centrat pe *opțiune* trebuie să rezide, mai întîi de toate, în:

1) <u>Acțiunile profesorului</u> centrate pe:

- modalitățile de expunere a materiei noi de studiu;
- prezentarea şi comentarea calitativă a conținuturilor muzicale;
- explorarea formelor organizaționale individuale şi în grup, mai ales, în legătură cu acțiunile muzical-practice;
- evaluarea obiectivă a cunoştințelor şi capacităților muzical-artistice a elevului, în comparație cu sine.

2) Acțiunile elevilor centrate pe:
-elemente intuitive (bazate pe subconştient) sau logice (bazate pe conştient);
- motivație proprie sau învățată;
-acționare bazată pe experiența proprie sau preluată de la alții;
- expectarea unei gîndiri flexibile (ex., „Aşa cred") sau convergente (ex., „Aşa mi s-a spus");
- tinderea spre fluența muzical – artistică sau spre anumite canoane;
- luarea unei atitudini de impact muzical-artistic-comunicativ sau de acord total;
- extinderea continuă a cîmpului imagistic sau limitarea la un cerc restrîns de imagini.

În această ordine de idei, de o semnificație educativă se bucură acțiunile cu caracter aplicativ, adică problemele-stimuli, care îi impun elevului un comportament de orientare rapidă în situație şi luarea deciziilor în baza experiențelor individuale. În contextul unor asemenea acțiuni se înscrie, de exemplu, subiectul „Executarea *desenului ritmic* cu ajutorul instrumentelor de percuție". Pentru facilitarea momentelor acționale ale elevilor, activizarea aspectelor motivaționale şi volitive, a fost necesară folosirea *situațiilor-stimuli* cu conținut creativ (improvizare, refacere, dezvoltare, modificare, inovare, inventică etc.). La realizarea itemilor de tipul "Improvizarea elementelor ritmice de horă", drept *stimuli* au servit: a) tablouri cu imagini de dansatori în poziții caracteristice horei (ținuta corpului, privirea, poziția mîinilor, picioarelor, direcția pasului, capului etc.); b) înscrieri video a colectivelor coregrafice din cadrul festivalurilor, care execută mişcări în caracter de *horă*; c) exemplificări ale profesorului sau elevilor la subiectul dat. Ultimul stimul, la care nemijlocit îşi dau concursul profesorul/elevii, contribuie la mobilizarea tuturor *resurselor muzical-artistice* individuale, la formarea tendinței spre *succes personal şi public.*

Evaluarea şi autoevaluarea (notarea). Cerința generală pentru toți elevii a fost aceea ca orice semn-intonație să fie evaluat/ acceptat. În seamă au fost luate valoarea produselor muzicale, aspectul artistic, prezentarea publică, interpretarea verbală a muzicii etc.

Notarea. Elevilor le-au fost acordate puncte pe scara de ***2, 1, 0*** :

A. Pentru improvizările ritmice.

I. *2 puncte*:

– expresivitatea şi originalitatea varierilor ritmice;

– interferența adecvată dintre caracterul subiectului muzical-artistic şi ritmul executat;

– flexibilitatea de inițiere în activitate;

1 punct:

– ritmurile sînt de natură obişnuită;

– interferența metru - ritm este pozitivă;

– compunerea melodiilor este corectă, însă lipsită de expresivitate;

– improvizările sînt vagi, „copii” ale motivelor cunoscute deja;

– au loc imprecizii de ordin melodic;

0 puncte:

– răspunsurile sînt greşite;

– improvizările sînt lipsite de sens, nu au un conținut şi o formă determinată.

II. *2 puncte:*

– ritmizare expresivă, intenții caracteristice, tendința spre crearea unei (micro) imagini;

1 punct:

– marcarea metrului;

0 puncte:

– pronunția verbală propriu-zisă a cuvintelor.

III. *2 puncte:*

– redarea adecvată a tabloului muzical-artistic;

1 punct:

– sînt scoase în evidență doar unele fațete ale imaginii muzicale/literar-artistice;

0 puncte:

– în proces sînt angajate fraze şi cuvinte care sînt puțin comune cu obiectul acțiunii.

IV. *2 puncte:*

– elevii folosesc un vocabular de adjective ce descriu imaginea acțiunii,

1 punct:

– vocabularul de adjective nu depăşeşte cel utilizat în textul poveştei sau altei creații literare;

0 puncte:

– adjectivele utilizate nu sînt adecvate mişcării (accelerate, vioi, de încetinire, cadențate).

V. 2 *puncte:*

– executarea figurilor, adecvate genului de dans;

1 punct:

– executarea corectă a figurilor de dans, însă lipsite de caracter, de expresivitate;

0 puncte:

– executarea unor mişcări haotice, străine subiectului muzical.

B. Pentru improvizările melodice.

I. *2 puncte:*

– elevii imită adecvat intonațiile pentru subiectul artistic;

1 punct:

– elevul repetă intonațiile colegilor;

0 puncte:

– elevii nu imită adecvat imaginii intonațiile muzical-artistice.

II. *2 puncte:*

– elevii improvizează cu folosirea activă a experienței personale;

1 punct:

– elevii improvizează, folosind exemple din creațiile muzicale audiate;

0 puncte:

– elevii improvizează la întîmplare.

Improvizările melodice au fost constituite din**:** a) compunerea melodiilor în baza poeziilor, zicătorilor din folclorul copiilor; b) improvizarea omonimelor în diferite modalități emoționale (de interogare, de nedumerire, de bucurie etc.); c) imitarea vocală şi instrumentală a fenomenelor din natură; d) improvizarea unor melodii cu caracter de marş, de cîntec sau de dans, după anumite motive, tablouri, compoziții de pictură, design; e) improvizarea intonațiilor de timbru prin combinarea diferitor instrumente muzicale (tobe şi triangluri, timpane/tobe şi clopoței, maracase şi pian etc.).

Instrucțiune:

a) de la elev se cerea să *opteze* pentru acea sau altă denumire de localitate, nume sau prenume:

- pronunție vocală cu un ritm original, variat;
- stabilirea caracterului pronunției ritmice;

b) identificarea mişcărilor (la pas, la fugă, încetinind, accelerînd etc.) din fragmentele muzicale audiate.

Stimularea imaginației. ***Stimulii-introdeschidere*** au fost prezentați în aşa mod, ca copiii să producă intonațiile necesare în mod natural, emoțional. În timpul folosirii omanotopeelor, *stimulii* au fost prezentați în formă de: a) întrebări ("Cum *îngînă* pisicuța?", "Cum cîntă păsărica?"); b) descriere artistică ("Sus în pom o păsărică vesel cîntă…").

Stimulii verbali: a) de natură informativ-imaginară ("Copii, noi locuim în satul…?" "Noi iubim…?"); b) de natură emoțional-expresivă ("Copii, să numim muzical satul/orăşelul natal în zori de zi, la amează, cînd clocoteşte munca, în zi de sărbătoare").

Stimulii organologici au fost caracterizați prin inflexiunile în acțiunile vocale a elementelor ritmo-sonore, efectuate prin intermediul „*organelor sonore*" (obiectelor, instrumentelor, uneltelor). Elevilor le-au fost

prezentate într-o anumită succesiune instrumentele muzicale. Ei trebuiau să identifice modalitățile posibele de muziciere la acel sau alt instrument.

Stimulii basmici au contribuit la transferul elevilor în lumea poveştii, lume, interpretată în mod fantastic, cu personaje şi acțiuni ireale; însă, care influențează spiritul receptorului, spectatorului, făcînd ca acesta să trăiască sentimente puternice de conformism sau condamnare a răului, nedreptății. Întregul discurs dramaturgic al poveştii este însoțit de imagini muzical-artistice adecvate. Elevii inspirați de imaginile poveştii (*transfer personal/personificare a personajelor literare),* caută să compună independent melodia, care să fie caracteristică personajului solicitat**.**

Exigențele față de stimulii exogeni sînt următoarele**:**

- să conțină itemi expuşi în manualele de muzică, cît şi în alte surse. De menționat, că o mare parte din asemenea itemi au fost elaborați nu şi fără contribuția cercetărilor noastre, expuse în diverse publicații şi indicate în referințele bibliografice [12, 13, 14, 17, 267, 268, 269];
- să fie prezentate într-un limbaj emoțional şi accesibil copiilor;
- să sporească nu atît în cantitate, cît *în calitate;*

Organizarea procesului de creație a elevilor mici impune să se țină seama de următoarele condiții:

- *aprecierea* rezultatelor elevilor a fost efectuată atît prin puncte (2, 1, 0), cît şi prin metode verbale**;**
- *evaluările* individuale au avut menirea să evidențieze, de fiecare dată, aportul elevului adus la acțiunea în grup, pentru ca produsele reale să devină *deschise* pentru ceilalți, să capete o stimulare obiectivă, iar rezultatele personale să fie bucuria reuşitei tuturora;
- interacțiunea dintre sarcinile-*stimuli* cu conținut creativ şi reproductiv în domeniul muzical-artistic trebuie să ateste cel mai înalt grad de performanță continuă;
- facilitarea procesului de inițiere a elevilor cu activitatea de creație propriu-zisă înaintează profesorului exigențe de asigurare a complexului de *stimuli*, care rezidă în selectarea şi prezentarea materialelor-imagini (povestioare, poezii, zicători, ghicitori, desene, piese instrumentale, sunete – imitații, intonații melodice cu şi fără text literar, intonații-ritmuri etc.) Exemplificări pentru majoritatea stimulilor expuşi mai sus, au fost prezentate la începutul compartimentului de față.

Constatăm că primele probe de a improviza o intonație muzicală, pornesc la copii/adolescenți de la anumite stări afectiv-emoționale, cum ar fi: *spaima, durerea, mirarea, nedumerirea, bucuria* etc.; exodul de *intonații tipice* muzicii vocale (*tra-la-la, dur-dur-dur, hopa-hopa, nani-nani-nani-na ş.a.m.d.; intonațiile exclamative* (*A-u-u! Eheiiii! Ahaaa! Uuuu! Oooo! etc.*).

Astfel, activitatea experimental-aplicativă a demonstrat că toate subiectele creative, înaintate elevilor, trebuie să fie *stimulate* adecvat situației didactice, muzicii interpretate sau audiate, să fie *centrate valoric*, susținute într-o atmosferă de *alegere liberă* şi *acționare productivă*, care neapărat ar genera formula: *succes-succes.* Toate etapele de inițiere a elevilor în creația muzical-artistică încep şi se încheie cu un diagnostic a aptitudinilor muzicale *şi randamentului resurselor interne-externe investite în proces şi gradul eficienței la finală.* Aceste procedee au fost efectuate pentru a stabili măsura în care elevul este în stare:

- să varieze componentele dinamice ale facturii muzicale;
- să compună melodii în baza sunetelor de tip *ostinat* şi viceversa;
- să varieze componentele timbrale ale muzicii prin combinarea diferitor instrumente;
- să evidențieze mijloacele de expresie muzicală, raportate la imaginarul creației muzicale;
- să varieze ritmul într-o partitură orchestrală;
- să creeze melodii independent şi în ansamblu cu alții.

În acțiunile de muzică instrumentală, spre deosebire de activitatea vocală, elevii au avut posibilitatea să comunice, să dialogheze. În acest context, rolul experimentatorului a fost de a generaliza variantele reuşite ale elevilor, de a stimula, suplimentar, elevii pasivi, de a forma şi a menține un *brainstorming creativ* eficient.

Stimulii muzicologici au antrenat:

1) **Varierea** *componentelor dinamice ale facturii muzicale*. Elevii aveau de receptat un cîntec (în interpretarea profesorului sau înregistrat pe *CD*). Urmărind textul de note a cîntecului, elevii identificau în ce loc melodia îşi schimbă intensitatea (creşte sau descreşte intensitatea sunetului şi „De ce?"). În acțiunile de muziciere instrumentală elevii utilizau prin transfer creativ procedeele de expresie, observate, în condiții noi.

2) **Compunerea** *melodiilor în baza sunetelor de tip ostinat şi invers*. Muzicianul B. Asafiev menționa, că atît din punct de vedere calitativ, cît şi din punct de vedere cantitativ, "principiul contrariilor" deschide imaginației creatoare a copiilor şi adolescenților posibilități nemărginite. Sunetele *ostinate* sau "sunetele contrariului melodic" pot fi plasate, frecvent, pe cvintă sau tonică. Elevii improvizau o melodie pe fundalul unui sunet prelung. Înălțimile sunetului prelung se schimbă pe parcurs. Elevul, improvizînd pe fundalul sunetelor prelungi (*ostinato*), caută să conducă linia melodică în aşa fel, ca ea să vină în consonanță cu sunetele *ostinato.* Improvizarea vocală treptat era însoțită de improvizarea la instrumentele

muzicale (de percuție, aerofone, cu clape şi alte categorii). Improvizările în grup se încheie, de regulă, cu probele de interpretare în ansamblu (muziciere colectivă), variantele realizate sînt unite în partituri integre.

3) **Varierea** *timbrurilor muzicali prin combinarea diferitor instrumente.* În cadrul audiției pieselor muzicale (în număr de 3 - 7) elevii identificau intonațiile *expresive* şi intonațiile *plastice*. Ei trebuiau să stabilească timbrul vocii (în piesele vocale), timbrurile instrumentelor; să îmbine instrumentele ce se potrivesc, mai mult sau mai puțin, după specificul lor de emisie a sunetului. De exemplu, să îmbine: *acordeonul* cu *țitera, pianul* cu *fluierul, metalofonul* cu *xilofonul, clopoțeii* cu *vocea* etc. Determinarea timbrului instrumentului, care să se potrivească imaginarului muzical concret, constituie principalul deziderat formativ al acestui compartiment artistic.

4) **Evidențierea** *mijloacelor de expresie muzicală,* care predomină în piesa/ cîntecul solicitat. Elevii evidențiau următoarele mijloace de expresie: melodia, ritmul, tempo, armonia, modurile muzicale, raportîndu-le la imaginea muzical-artistică. De exemplu, *centrarea pe valoarea modului* major, minor sau popular, este determinată de dispoziția muzicii şi, totodată, de starea interioară a elevului. Formarea simțului modului muzical începe odată cu vorba blajină a mamei, cu cîntecul de leagăn, cu jocurile, glumele, zicătorile şi poveştile auzite în trecut. În conştiința copilului se cristalizează diverse intonații, care, în cele din urmă, pot fi exprimate prin utilizarea iscusită a modurilor muzicale (majore, minore, populare).

5) **Varierea** *ritmului în acțiunea de compunere a partiturii orchestrale*. Deschiderea elevilor spre o creație muzicală nouă începe de la improvizarea accentelor metrice *la alegere*, adică ei caută să înlocuiască unele accente ale timpilor metrici prin pauze. Variantele elevilor depind de instrumentele pe care ei le au la îndemînă. De exemplu, în cînetcul – marş, elevii-„toboşari" caută să varieze în partitură timpul accentuat, iar elevii-„clopotari" – timpul neaccentuat. Soluția poate fi cu totul alta în cîntecul liric, de glumă sau într-o melodie dansantă. Cu alte cuvinte, la varierea metrului variantele elevilor sunt dintre cele mai diferite şi originale. Totul depinde de caracterul şi experiența interpretativă a elevului, de nivelul de dezvoltare a imaginației, de genul muzicii şi de instrumentul muzical utilizat.

6) **Varierea** *ritmului*. În practica educației muzicale din gimnazii şi licee, în legătură cu verificarea simțului ritmului, frecvent sînt utilizate metodici depăşite, şi anume: profesorii propun elevilor să execute nişte formule ritmice, redate prin bătăi în masă, în absența muzicii. Afirmăm că copilul poate avea o memorie ritmică dezvoltată şi, în acelaşi timp, să nu poată efectua cele mai elementare mişcări în tactul muzicii. De aceea, sim-

țul ritmic trebuie apreciat numai şi numai prin intermediul muzicii. Varierea ritmului poate avea loc prin: redarea ritmului pulsant al melodiei, redarea metrului şi a unor accente ritmice etc., însă nu în lipsa imaginației artistice. Alegerea instrumentului muzical potrivit şi varierea acompaniamentului ritmic s-a desfăşurat în funcție de capacitățile elevilor de a: *cerceta*, *a chibzui*, *a argumenta* soluțiile proprii; *valorifica* capacitățile emotive şi cele intelectuale, *a empatiza*. În procesul interpretării diferitor piese muzicale elevii, împreună cu profesorul, ajung la un şir de generalizări. Ei scot în evidență atît trăsăturile comune pentru diferite genuri muzicale, precum şi trăsăturile tipice ale unui anumit gen. Generalizările ritmurilor originale sînt fixate de elevi, pentru a fi preluate şi utilizate la un moment oportun.

7) **Crearea** *melodiilor individual şi în grup*. De rînd cu modalitățile de stimulare a creativității/creației muzicale a elevilor, descrise mai înainte, un stimul eficient îl constituie *compunerea muzicii la subiectul poveştilor populare*. În acest context, putem evidenția următoarele direcții de acționare: a) compunerea-proiectarea melodiilor pentru poveştile în care predomină un singur personaj (intonații – monolog); b) compunerea melodiilor pentru poveştile în care predomină două personaje (intonații de dialogare); c) compunerea melodiilor pentru poveştile cu mai multe personaje (intonații de horă).

Tendințele, dorințele au nu numai un caracter activ, dimpotrivă, marea lor majoritate duc o viață latentă, “de aşteptare”. În dependență de mediul, împrejurările care influențează asupra elevului şi în raport cu care el se află în permanență, apar stimule (S) *elective* (bazate pe alegere), care evocă nu numai un răspuns adecvat situației, ci necesită aplicarea unor resurse energetice adecvate. Cum, în ce mod, reglează aceste procese elevul, în mare măsură rămîne a fi o enigmă. Totuşi, există aşa-numitul “diagnostic” interior, care permite a identifica nivelul proactiv, a suspenda acțiunea şi a codifica noii stimuli, noile acțiuni, întru satisfacerea necesităților individuale ale fiecărui elev. Reglatorul consumării şi acumulării energiei este emoția. Despre gradul de intensitate a acesteia nu putem judeca decît, cunoscîndu-i cauzele şi, mai cu seamă, *efectele*. Problema efectului proactivității muzicale este o problemă deosebită, de la clarificarea căreia, în mare măsură, depinde perspectiva studiului experimental (Tabelul 1.2.1). Efectul este rezultatul unei tensiuni psihice care denotă diverse grade de tensiune ale activismului psihic (intelectual, afectiv, volitiv).

Sumar de interpretare. Elevii capătă cunoştințe muzicale, în special, din sursele şcolare (ore de curs, diverse activități extracurriculare: cor,

orchestră, coregrafie, audiție). În procesul „comunicării artistice” au loc atît *efectele pozitive* (percepție diferențiată, conceptualizare, analiză şi sinteză, asociere amplă, comprehensiune, flexibilitate sau rigiditate, opțiune), cît şi *efectele negative* (percepere difuză, conceptualizare scăzută, orientare nedeterminată, dificultăți de exprimare verbală, asociere îngustă, conformism total/parțial).

Instrucțiuni. 1) Elevul trebuia să identifice cîte 4 intonații, reproduse de profesor, din tezaurul muzical cunoscut anterior. 2) A urmat transferul intonației într-un sens explicit prin fraze ale limbajului vorbit sau literar-artistic. 3) Față de frazele verbale erau înaintate cerințele ca acestea să conțină cuvintele-cheie ale sensului muzical-artistic, care să explice adecvat mesajul muzical.

Repere psihopedagogice. Pornind de la natura subiectiv–obiectivă a procesului de instruire /educare vom examina problema dezvoltării muzicale direcționate a elevului, raportată la trei factori: *persoana elevului* (sfera subiectivă a personalității dotată cu abilități şi potențialități individuale), *procesul* (realizat prin activitate şi oferind posibilități de valorificare a resurselor interne), *efectul* (rezultatul obținut conform unor modele, proiecte propuse de profesor, sau formulate independent de către elev).

În acest context, evidențiem gradual caracteristicile elevului, raportate la următoarele abilități: *generale, ale învățării, motivaționale, ale creativității, specifice muzicii*. Caracteristicile enunțate, la vîrsta şcolară inferioară, constituie un model eficient în ghidarea activitatății didactice.

Conceptul învățămîntului individualizat oferă posibilități excepționale pentru manifestarea deplină a intereselor, abilităților şi potențialităților individuale. Una din condițiile de realizare eficientă a elevului este proiectarea şi aplicarea modelelor comportamental-artistice, care ar face față necesităților elevului concret. Ideea direcționării procesului de dezvoltare MA a elevilor rezidă în modele specifice, adresate unui singur elev sau grupurilor mici, omogene (formate după nivelul de dezvoltare). Semnificația modelelor elaborate constă în instrumentarea coerentă a componentelor structurii triadice: *persoană – proces – efect*.

b. Diagnosticul performanțelor muzicale ale elevilor

A judeca despre muzicalitatea copilului, despre resursele eficienței, este cu putință numai datorită încadrării acestuia în activitățile muzicale respective. Manifestarea cu succes în acea sau altă activitate depinde, în mare măsură, de aptitudinile, capacitățile individuale, stimulii pedagogici şi de vîrstă. Printre capacitățile obligatorii pentru inițierea în activitățile

muzicale evidențiem: *auzul muzical* şi componentele sale (auzul înălțimii sonore, auzul timbral, intonațional sau melodic şi armonic), *simțul modal* sau sensibilitatea tonală, simțul ritmic. Conform rezultatelor experimentale obținute, menționăm că aptitudinea sau aptitudinile slab dezvoltate la moment – indicatori de competență în domeniul vizat - la acel sau alt elev, obligă factorii de resort nu la restrîngerea, ci dimpotrivă, la extinderea ariei de inițiere a elevilor, de toate nivelurile, în activitățile muzicale diverse după formă şi conținut. În interacțiune cu evaluarea aptitudinilor muzicale, din perspectiva realizării *principiului succesului în muzică*, se află ansamblul nivelurilor de performanțe psihice - resurse care conexionează şi se influențează reciproc.

La şcolarii mici predomină gîndirea practică, orientată spre rezolvarea problemelor concrete şi lor le vine greu, de exemplu, să formeze imaginea muzicală prin intermediul auzului intern. Pentru a facilita procesul de creare a imaginii muzicale, am căutat să deprindem copiii să *gîndească* imaginea sonoră a sunetului sau a comunității de sunete, implicate în acțiunea practică. Această problemă a fost rezolvată prin implicarea metodologică a copiilor în activități muzicale, susținute de *acțiuni integraționale.*

Imaginația muzical-artistică a elevilor mici se dezvoltă, cu precădere, în activitatea de joc. Personalizînd acel sau alt rol al jocului, copilul caută să-şi imagineze acțiunile care necesită a fi realizate în conformitate cu condițiile jocului. La baza imaginației s-au aflat senzațiile şi percepția. În timp ce senzațiile reflectă în mod separat proprietățile fenomenelor (ex., sunet acut, sunet grav, luminos, sumbru etc.), percepția reflectă obiectul (sunetele şi armoniile unei creații muzicale) în mod integrat. Percepția operează cu imaginea obiectului, adică, cu reprezentarea mentală a obiectului absent la moment.

Necătînd la faptul că şi imaginile artistice şi non-artistice sînt create de către imaginație, deosebirea esențială dintre ele constă în aceia, că imaginile artistice necesită a fi concepute nu ca *obiect*, ci ca *subiect*, ca o „ființă” dotată cu activism, cu conştiință, cu voință etc. În acest context experimental, percepția, generarea imagistică a muzicii, permanent a fost însoțită de senzații, trăiri emotive, stări intime (de compătimire, compasiune, simpatie, empatie etc.). Emotivitatea constituie una dintre cele trei proprietăți ale caracterului personalității. Trăirile artistice depind, în mare măsură, de conținuturile creației muzicale, dar mai ales, de stările psihice şi fizice ale copilului, de experiențele anterioare. Deoarece sub aspect teoretic natura, modul funcționării emoției rămîne ipotetică, s-a dovedit că sub aspect practic, ea poate fi reglată, în anumită măsură, prin *modelizarea atenției*.

Astfel, dintre multiplii stimuli artistici (imagini poetice, sonore, plastice etc.), elevul a avut posibilitatea să solicite acelea, care prezintă pentru el, la moment, un interes deosebit, care corespund necesităților personale, gustului individual. Ca elevul să nu manifeste o selectivitate artistică limitată, praxiologia educațională trebuie să fie orientată spre antrenarea sistematică a atenției voluntare. În interacțiune cu stimularea *atenției* a avut loc stimularea *voinței*, care contribuie mult la organizarea acțiunilor de actualizare şi realizare a intențiilor individuale. Această calitate, de prestigiu, a personalității a fost examinată multilateral în lucrare. În cele ce urmează, vom recurge la procedeele de evaluare a elevilor conform pozițiilor remarcate anterior.

Subiectele-itemi au fost proiectate în aşa mod ca acestea să orienteze elevul spre *succes.* Cu alte cuvinte, itemii să fie priviți sub aspectul aşa-numitor *situații didactice,* care urmăresc scopul descrierii „hărților" limită. Ultimele pot fi prezente în formă de povestioare, poezii, zicători, ghicitori, desene, cîntece, piese instrumentale, sunete-efecte, selectate şi **utilizate integrațional**. Principala condiție, în acest caz, a fost aceea ca *situațiile didactice* să conțină întrebările "*Cine/Ce?", "Cum?"* Elevii de fiecare dată erau orientați spre subiectul acțiunii şi modalitățile de realizare a acțiuni comportamentale prin angajarea obligatorie a *opțiunii*, direcționate şi *centrate valoric,* însă nu fără implicațiile în proces a profesorului-manager.

Evaluarea **comportamentului** muzical-artistic a elevului de pe urma unui ciclu, unui semestru şcolar a constituit una din principalele măsuri în procesul de *schimbare*, care a avut loc în modul de *„a fi deschis altora"*, *„de a coexista".* Stabilirea randamentului resurselor investite la „intrare" în proces şi a ceea ce am obținut la „ieşire", invocă aplicarea unui sistem de evaluare inițială, curentă şi finală.

Pentru testarea eficacității orelor de muzică din şcoala generală/gimnaziu, liceu şi facultate, noi am selectat pentru fiecare subdiviziune cîte două eşantioane de actori, dintre care: un grup experimental şi unul – de etalonare. În ambele eşantioane a fost inițial administrat un test de cunoştințe. A fost stabilită media, care să nu difere semnificativ de la un grup la altul. Fiecare din grupele experimentale este supus unei modelări eficiente, în timp ce eşantionul grupelor de etalonare a fost lăsat să se instruiască în mod obişnuit. La finele semestrului sau ciclului, din nou, ambele eşantioane au fost supuse testării şi administrării gradului de performanță (stare de post-instruire). Compararea rezultatelor pre/post-test demonstrează că diferențele dintre *pre* şi *post*-test în grupele experimentale şi cele de etalonare sînt semnificative. Aceasta înseamnă că programul de educație,

realizat conform metodologiei şi praxiologiei experimentale este superior celui obişnuit (spontan, noncreativ, reactiv). Toate tehnicile de măsurare, acceptate pentru lucrarea dată sînt raportate la realizarea cerinţelor ştiinţifice enunţate anterior. Evaluarea, zi de zi, a nivelului de cunoştinţe şi deprinderi acumulate de elev la orele de educaţie muzical-artistică deşi constituie un material benefic, în contextul unui sistem informatic, totuşi, raportat la **conceptul eficienţei,** este de menţionat că, ultimul urmăreşte scopuri şi obiective superioare evaluării şcolare propriu-zise. Deopotrivă cu aprecierea cu aproximaţie a cunoştinţelor şi capacităţilor elevilor, profesorul trebuie să cunoască foarte bine posibilităţile individuale ale fiecărui elev (*capacităţi, aptitudini, abilităţi, competenţe, interese, atitudini* etc.). Lista resurselor individuale a constituit o rezultantă a unui studiu profund, argumentat teoretic şi praxiologic.

Actualmente, în pedagogia muzicală, se străduie insistent în direcţia valorificării metodelor şi principiilor didactice aplicate în trecut şi elaborarea noilor metodologii şi strategii educaţionale. Totuşi, pînă la moment, nu este suficient studiată problematica, ce ţine de cercetarea sistemică a *randamentului* investiţiilor metodologice şi de resursele umane depuse în procesul educativ şi *calitatea rezultatelor* obţinute la finală. Rezolvarea acestui grup de probleme ar avea consecinţe pozitive la formarea unei **personalităţi eficiente** atît în perioada şcolarizării, indiferent de domeniul de studiu, cît şi în perioada post-şcolară, semnificativă prin durabilitatea ataşamentului persoanei la profesia solicitată şi gradul înalt de manifestare a responsabilităţii pentru cauza socială. Cu alte cuvinte, cunoaşterea în amănunte a persoanei concrete, pornind de la conţinutul individual, oferă posibilitatea de a opta nu pentru o gamă de criterii ocazionali, cu caracter limitat, ci a opta pentru stabilirea unui sistem psihopedagogic, constituit din următoarele componente: ***iniţiativă, comportament creativ, libertate a opţiunii, centrare valorică, introdeschidere artistică, voinţă, competenţe artistice, inteligenţă, tendinţă spre succes.***

Evaluarea comparativă. Tehnica de evaluare comparată a fost utilizată în felul următor. Pe o listă au fost înscrise numele celor evaluaţi din grupul respectiv (cadru primar, gimnazial etc.). Setul de nume urmează a fi oferit evaluatorului care trebuie să le ierarhizeze conform următoarelor criterii: a) competenţe (cunoştinţe, capacităţi); b) voinţă; c) iniţiativă; d) creativitate; e) eficienţă, tendinţă spre succes.

<u>Tehnica de ierarhizare comparată</u> a fost redusă la următoarele:

- alegerea iniţială a doi reprezentanţi cu indici de extremă (iniţiativă – lipsă de iniţiativă, voinţă puternică - voinţă slabă etc.);

- fiecare dintre indicii nominalizați a fost raportat la itemii din scala standard, de exemplu: Grumeza (foarte slab), Nacu (slab), Cincilei (mediu), Sandu (bun), Oleinic (foarte bun);

- alegerea următorilor doi reprezentanți cu indici polarizați, de extremă, inferiori sau superiori celor inițiali;

- prelungirea operației pînă cînd rămîn 2 - 3 persoane din lista grupului, care sînt apreciate cu diferențe neînsemnate conform cotelor standard, respectiv: 3,5 şi 7,5 (media).

Ierarhizarea întregului eşantion dintr–un grup nu ne spune nimic despre eficiența persoanei concrete, în dependență de criteriile stabilite. Cu alte cuvinte, după aranjarea tuturor persoanelor în **scala ordinală,** a urmat aprecierea „unul cîte unul", potrivit principiului dihotomiei, pînă la epuizarea lotului. Rezultatele evaluării sînt înscrise în fişe speciale.

Cu această tehnică de evaluare au fost cuprinşi 207 elevi şi 29 profesori de muzică.

Tabelul 4.3.2.1. Datele aprecierii potrivit principiului dihotomiei

Nr. de elevi:	39	24	10	61	73
Nr. de profesori:	6	3	2	8	10
	σ - 2,0	-1	0	+1	+ 2,0

La stabilirea randamentului resurselor, în domeniul muzicii, noi am pornit de la ideea că formele acțiunilor muzical-artistice constituie un important indice comportamental în direcționarea unei personalități eficiente. În scala de evaluare cu ancore comportamentale am introdus conținuturile, care ar servi drept factori de etalonare, şi anume: a) *cunoştințe comprehensive, discursive;* b) *capacități de opțiune;* c) *aptitudini şi abilități artistice dezinvolte.*

Comportamente cognitiv-artistice:

1. Cultura muzicală şi orizontul cultural include:

a) cunoştințe multilaterale (din diverse domenii ale artei), dorința de autoinformare, schimbare; b) insistență în procesul de formare a noilor ipoteze şi acumularea de noi experiențe pentru dezlegarea independentă a primelor. Centrare pe valorile umane (etice, estetice, morale etc.) întru găsirea opțiunilor muzical-artistice adecvate.

2. Cunoştințele muzicale operaționale:

a) cunoşterea tehnicii de utilizare a vocabularului muzical-artistic în condiții-situații noi; b) cunoaşterea tehnologiilor elementare de analiză-sinteză-grupare-sistematizare a materialului perceput prin: *anticipare, generalizare, discriminare*.

Comportamente managerial-artistice:

1. Capacități de organizare a propriului comportament muzical-artistic (în mediul muzical-artistic independent şi mediul muzical–artistic intraindependent): a) capacitatea de a convoca, desfăşura şi finisa cu eficiență ridicată o acțiune muzical-artistică; b) capacitatea de asumare a responsabilităților pentru enunțurile verbale şi acțiunile practice; c) capacitatea de a crea situații-probleme şi tendința spre a le rezolva cu succes.

Comportamente atitudinale:

1. Atitudini artistice dezinvolte: a) a avea o atitudine consecventă față de sine şi față de alții; b) a fi centrat pe principiile comportamentale de: *putere, perseverență, siguranță, temeinicitate, luarea de inițiative* riscante în elaborarea „hărților" de acționare independentă. Ancorele de evaluare au fost constituite din fraze explicative, care ar corespunde unui anumit grad de performanță: *slab, mediu, bun, foarte bun*. Asemenea scale le-am raportat la următoarele criterii: (a) au fost luați în considerație principalii factori de succes personal; (b) ancorele trebuiau să descrie cu cea mai înaltă consistență starea tuturor pozițiilor scalei; (c) aprecierile evaluatorului au fost neapărat raportate la factorii – standard.

Treapta I. Un grup de profesori (studenți care promovează practica pedagogică) din 3 - 5 persoane au elaborat cîte un set de probe muzicale prin care s-au afirmat în fiecare dintre comportamentele supuse evaluării. În lista de activități au fost evidențiate acelea, care nemijlocit au contribuție nemijlocită la manifestarea unui comportament muzical-artistic specific: *cînt* vocal-coral (intonare, îngînare, solfegiere, interpretare); *muziciere* (sonorizare instrumental-ritmică sau melodico-armonică a partiturii vocale, vocal-corale, vocal-corale-instrumentale); *interpretare* verbal-artistică a mesajelor muzicale percepute direcționat sau compatibil; *compunere, improvizare* (creare a imaginilor muzical-artistice, creație şi improvizare melodică/ ritmică/melodico-ritmică).

Treapta II. La lista de probe şi activități coerente experții au formulat un set de dimensiuni caracteristice tuturor şi fiecărei activități în parte, care să corespundă, respectiv, comportamentelor de performanță (superioară, medie sau inferioară), manifestate prin:

- deschiderea receptorului/spectatorului prin transferul simțirilor imaginii vocale proprii;
- „descrierea conturului" melodic în muzica percepută, cu intenții de extenuare;
- expunerea eclatantă asupra ideii, temei, muzicii audiate;
- utilizarea unui vocabular muzical-artistic **elevat** sau excesiv;

- exprimarea unei atitudini **elevate** sau evazive, eludate;
- scoaterea din sursele sonore a unui sunet **eclatant**/discordant/ineficient;
- solfegierea **precisă** sau cu deviație/cu erori semnificative;
- crearea în mod **independent** sau dependent, original sau imitativ.

Treapta III. Experții au cautat să determine cum se potrivesc la acel sau alt evaluat dimensiunile evidențiate în cazuri comportamentale concrete. Fiecărui item (dimensiuni) i-a corespuns nu mai puțin de 60% din comportamentele evidențiate, deoarece, în caz contrar, itemul dat ar fi fost exclus din lista frecvenței de evaluare. Itemii care au înregistrat cel mai înalt procentaj de utilizare cu indicii de „excelență”, s-au învrednicit de stilul persoanei cu înaltă eficiență muzical-artistică.

Treapta IV. Experții au sistematizat itemii, atribuind dimensiunile comportamentale, în dependență de cazurile indicate în listă şi manifeste în activități muzicale cu conținut concret. Exemplele comportamentale puteau fi expuse prin lista de adjective sau propoziții, care ar caracteriza comportamentul vizat. De exemplu, la itemul „Exprimarea eclatantă/ haotică asupra temei muzicale din Rapsodia lui G.Enescu” au fost identificate diverse exemple comportamentale, cotate individual cu 5,7 şi 9 puncte (Tabelul 4.3.2.2).

Tabelul 4.3.2.2. Exemple comportamental-simboliste raportate la audiția unei teme muzicale

A. □ dor de mamă, bunătate; B. □ gînduri optimiste, simplețe; C. □ curaj şi dinamică independentă, D. □ bucurie de viață, încredere; E. □ fericire şi bucurie, putere; F. □ sentimente ascunse, acuratețe.	Conflictul dintre ceea ce avem şi ceea ce am dori să avem. Viața diferă de ceea ce găsim în muzică. Muzica este aidoma unei păsări, al cărei zbor este plin de libertate.

Treapta V. În clasele gimnaziale/ liceale/ facultate în calitate de experți au evoluat însuşi colegii celor evaluați. Datele evaluării sînt introduse într-un tabel comparativ, care include următoarele subdiviziuni: *numele celui evaluat, itemii de comportament cu frecvență mai mare de 60%, punctajul, media, abaterea - standard.*

Datele pre-experimentale din grupele de formare şi cele din grupele de etalonare nu au semnalat careva diferențe, de aceea, am găsit de cuviință a nu le expune. Atestarea unei diferențe nesemnificative dintre rezultatele

din grupele de formare, în raport cu cele din grupele de etalonare, semnifică despre faptul că în sistemul de EMA persistă o stare *managerială* de un nivel sub media acceptată. Au fost confirmate supoziţiile noastre iniţiale despre aceea că învăţămîntul muzical are nevoie de o praxiologie inovaţională pentru a asigura, nivelul :

-*schimbarea şi modernizarea* tehnologiilor educaţionale, care neapărat implică schimbarea atitudinală a profesorului, *culturii organizaţionale* a acestuia;

-*stimularea metodelor* de predare-învăţare şi evaluare, care sînt blocate de stilul *reactiv* al activităţii profesionale; valorificarea pe scară largă a metodelor practice, care în muzică sînt asociate cu termenii de *simplu, secund, elementar;*

- *implementarea* principiului *centrării acţiunii pe sistemul de valori* morale, civice, estetice, profesionale;

-*eficientizarea* tuturor nivelurilor de *introdeschidere spre artă*, deoarece elevii, cu unele excepţii, nu ating decît primul grad (din cele trei grade evidenţiate în lucrare);

-*dinamica creativă*, în termeni de măiestrie şi competenţe profesionale, care, de regulă, nu depăşeşte nivelul empiric de acţionare, nemaivorbind de o *praxiologie cu elemente inovaţionale*;

-stimularea *tendinţei spre succes,* care, deocamdată (stare preexperimentală), nu atestă o calitate integraţională a personalităţii elevului (Tabelul 4.3.2.3)

Tabelul 4.3.2.3. Datele evaluării (date *post*experimentale)

Cadrul şcolar	**E (grupe experim.)**	**C (grupe de etalon. /contr.)**	**E**	**C**	**E**	**C**	**E**	**C**	**E**	**C**	**E**	**C**
Gimnaziu:												
Şc. medie	60	58	3	6	5	8	1	3	20	17	31	24
Şc. de muz./arte	58	56	4	9	4	8	3	11	17	12	30	16
Liceu: Educ. muz.	55	56	3	7	6	10	-	1	16	13	30	25
Facultate: Profesor de muzică	56	57	5	8	7	11	3	4	14	12	28	22
			- 2σ		**- 1σ**		**o**		**+1σ**		**+2σ**	

c. Instrumentarea metodologică şi praxiologică a unor acţiuni integrate

O bună parte din acţiunile de creaţie în clasele a V – VIII-a au fost realizate în afara orelor de curs. În aest scop au fost organizate orchestre pentru muziciere cu participarea elevilor de aceiaşi vîrstă (dintr-o clasă sau două/trei clase). Metodele de lucru în orchestra de acest fel diferă de cea din colectivele de artişti amatori, şi anume, aici sînt puse alte accente.

Activităţile **cor, orchestră, coregrafie** nu sînt concepute drept acţiuni oarecare, de profil îngust şi specializat, „educaţie pentru timpul liber" (G.Văideanu, 1988) sau cercuri bazate pe interese. Fiecare dintre genurile artistice nominalizate încorporează o amplă arie de posibilităţi formative, de performanţă, care în mod spisitudic ar putea fi caracterizate ca valenţe a unui microcosmos al întregii culturi umane. Dacă admitem, iar în realitate, cazurile sînt prea frecvente, că în şcoala primară, în gimnaziu, în liceu, în şcoala normală copilul/adolescentul nu trece prin „filtrul" a cel puţin uneia din cele trei activităţi, atunci putem afirma, că un astfel de elev nu a acumulat un minimum de credite necesare unei persoane, care pretinde să se considere personalitate inteligentă şi cu o cultură spirituală înaltă. **Corul, orchestra şi coregrafia** – toate semantic sînt identice, fiindcă ne conduc la noţiunea cu sens de integrare - *ansamblu*. Această noţiune nu este o entitate cu un sens limitat: „a executa împreună, în comun", ci este o noţiune exhaustivă, destul de semnificativă în plan educaţional, mai ales în contextul realizării obiectivului de socializare a elevilor - demers actual al programelor sociale de *integrare, globalizare* în toate domeniile de activitate. Înseşi noţiunile-cheie: *educaţie* (*ansamblu* de măsuri aplicate în vederea formării…), *management* (*ansamblul* activităţilor de organizare), *global* (ceea ce se efectuează de *ansamblu*), după cum vedem, au în esenţa sa sensul de *ansamblu*, ceea ce confirmă judecata noastră că activităţile artistice cu caracter de echipă, de *ansamblu,* au o semnificaţie cu perspective de extindere socio-culturală integraţională. Rolul primordial al *laboratoarelor* şcolare nominalizate este de **a forma o personalitate activă, abilă de a-şi asuma responsabilităţi, de a fi lideră, adică a „da tonul" iniţiativelor noi, a se manifesta în public şi a demonstra o tindere spre un rezultat calitativ, spre succes.**

Un alt accent implică necesitatea trecerii orelor de *cor, orchestră, coregrafie* (COC) din genuri artistice cu rază de acţiune limitată (dezvoltarea aptitudinilor speciale) în sfere educaţionale, *egale în drepturi*, cu orele de muzică din orarul şcolar. Asemenea afirmaţie o argumentăm prin aceea că laboratorul artistic, în ideal, (aprovizionat cu programe şi materiale didac-

tice necesare) ar trebui, deopotrivă cu orele de curs, să contribuie la valorificarea şi **educarea personalităţii proactive**. Aceasta obligă la o elaborare strategică, tehnologică şi de conţinut a activităţilor COC, care să nu rămînă drept forme educaţionale complementare orei din orar, ci să îndeplinească, eminamente, funcţiile sale în sistemul educaţional. Fără a ne referi la detalii, vom menţiona că fiecare din componentele triadei COC a inclus, în termeni experimentali, unele aspecte ale formaţiei de vecinătate.

Datele Tabelului 4.3.2.4 ne conduc la următoarele concluzii:

1) Interpretarea vocal-corală este una dintre cele mai solicitate activităţi muzicale şi constituie un factor eficient în contextul strategiilor de schimbare calitativă a conţinuturilor de personalitate a elevului;

2) Programul experimental a dovedit că în acţiunile de *interpretare vocal-corală* elevii (din localităţi rurale şi urbane) arată (la etapa finală) un scor de puncte, care nu mult diferă de scorul de la etapa iniţială. În schimb, scade considerabil numărul de erori pe întreg eşantionul de elevi, fapt care semnalează despre *dinamica schimbării calitative a proiectării/realizării AMA;*

3) Activismul elevilor în AMA cu caracter practic depinde nu atît de factorii demografici/sociali, cît de instrumentarea metodologică şi **praxiologică** a orelor şcolare;

4) Dinamica înregistrată la compartimentul experimental vorbeşte în folosul faptului că conceptul eficienţei EMA trebuie să se bazeze pe **principiile** evidenţiate în dimensiunea teoretică a lucrării, cu pretenţii de integrare în conceptul unei **educaţii pentru schimbare**.

Tabelul 4.3.2.4. Dinamica excluderii erorilor în activitatea vocal-corală

Clasa	Urb. „U” Rur. „R”	Activitatea de interpretare *„Cînt vocal” în acţiunile:* Solfegiere		Cînt solistic		Cînt coral		Cînt/ joc		Muziciere vocală		Total *puncte/ erori*	
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	**II**
I	U	5/3	5/1	5/3	9/1	57/3	10/1	5/3	13/1	15/2	11/1	37/14	**48/5**
	R	5/2	5/1	11/3	9/1	10/3	13/2	17/1	11/2	11/3	11/2	49/14	**49/8**
							13/2	2/3					
II	U	4/2	4/1	7/2	10/1	9/2	10/1	13/2	10/1	13/4	12/2	46/12	**46/6**
	R	5/3	5/1	9/3	9/2	10/2	9/1	12/3	11/1	13/3	12/2	49/14	**46/7**
III	U	5/3	5/1	8/3	8/1	6/2	11/1	11/4	9/1	9/2	10/1	39/14	**43/5**
	R	10/3	10/2	10/2	10/2	7/3	11/0	12/2	9/1	9/3	9/2	48/13	**49/7**
IV	U	9/3	9/2	4/2	4/1	8/3	8/0	7/3	8/1	8/2	8/1	36/13	**37/5**
	R	8/2	8/1	5/2	5/1	8/4	7/0	8/3	8/2	8/3	8/2	37/14	**36/6**

V	U	7/2	7/0	6/3	6/1	10/3	11/1	9/3	9/1	7/2	8/2	39/13	**41/5**
	R	6/3	6/1	6/2	8/1	9/3	12/2	9/2	9/1	8/3	8/2	38/13	**43/7**
VI	U	7/2	7/1	8/3	9/1	7/2	12/1	8/3	9/2	9/3	9/2	39/13	**46/7**
	R	9/3	9/1	8/3	10/1	7/2	11/0	8/3	8/1	9/2	9/1	41/13	**47/4**
VII	U	5/2	5/0	7/2	12/0	9/2	9/0	10/3	10/1	8/3	10/1	39/12	**46/2**
	R	7/3	7/1	7/2	10/1	9/2	8/0	11/3	11/2	8/2	9/1	42/12	**45/5**
VIII	U	6/2	6/1	7/2	14/1	8/2	10/0	9/3	9/0	10/2	8/0	40/11	**47/2**
	R	7/3	7/1	6/1	16/1	9/2	9/0	9/2	10/0	10/2	11/1	41/10	**53/3**

Notă. Punctele acumulate de fiecare elev la o probă formează un produs împărțit la numărul total de elevi al clasei respective. Aceiaşi operație este efectuată cu scorul de erori. Un elev/o clasă poate maximum acumula 75 puncte şi 14 erori. Scorul de 1 - 24 puncte şi 11 - 14 erori semnalează despre un *grad jos*; scorul de 25 - 50 puncte şi 6 - 10 erori – *grad mediu*; scorul de 51 - 75 puncte şi 1 - 5 erori – *grad superior.*

Utilizarea acțiunii de muziciere în cadrul orei de EMA şi în afara acesteia, cu angajarea instrumentelor pentru copiii, impune respectarea următoarelor condiții:

- *muzicierea* cu ajutorul instrumentelor pentru copii sau al *orchestrei de clasă* trebuie să se înfăptuiască treptat, începînd cu cele mai elementare deprinderi de ritmizare, însuşite de elevi pînă la şcoală sau în cadrul primelor ore de muzică, ca rezultat al executării exercițiilor ritmice în compania muzicii;
- *muzicierea* trebuie să fie în strînsă corelare cu intonarea vocală, textul (poezii, zicători, jocuri);
- *orchestra de clasă* este o activitate, care nu cere elevilor o pregătire muzicală specială.

În muzicierea experimentală au fost folosite instrumentele care pot fi sistematizate astfel: a) instrumente de percuție, cu funcție ritmică: *idiofone sonore* (clopoței obişnuiți, castaniete, maracase, bețişoare din lemn sau din metal, cutii cu nisip, hîrîitoare/pîrîitoare/morişcă, toacă), *idiofone cu înălțime determinată de sunet* (xilofonul soprano/alto/tenor/bariton/bas, metalofonul şi familia, clopoței în formă de pian-jucărică), *membranofone* (tobe mari/mici, dairea, buhai, timpane mici); b) instrumente aerofone cu funcție melodică: *din lemn* (fluiere acordate în *do/re/fa/mi*, tilincă; nai cu 3, 5, 7, 9 tuburi, caval moldovenesc), *din alămuri* (trompetă, goarnă/fanfară; c) instrumente cordofone cu funcție melodică şi acompaniamentică: *cu arcuş* (vioara -pătrime/doime), *prin ciupire* (țiteră moldovenească, țiteră de origine slavă, cobză, chitară), *prin lovire* (pian, țambal portabil); d) instrumente electronice cu funcții mixte, prototipice instrumentelor naturale.

Acțiunea de muziciere a înaintat următoarele scopuri educaționale:

- însuşirea cunoştinţelor organologice elementare (istoricul, ergologia, ergofonia, utilizarea instrumentelor populare, inclusiv, instrumentelor pentru copii);
- aplicarea cunoştinţelor instrumentale în domeniile practice (executare individuală/în ansamblu, alcătuirea partiturilor elementare de acompaniament instrumental);
- integrarea cunoştinţelor şi deprinderilor instrumentale în activitățile muzicale (percepție, interpretare vocală, creație/creativitate, joc muzical etc.);
- formarea/dezvoltarea, prin intermediul muzicierii, a calităților de personalitate eficiente (*acționare proactivă, centrare valorică, deschidere spre artă, productivitate, tindere spre succes personal/public).*

Actualmente, este necesar a pune un accent aparte pe aspectele de dezvoltare integrată: a) formarea manierelor de vorbire artistică, susținute de o intonație *cantabilă, accentuată, expresivă, emoțională etc.;* b) cultivarea deprinderilor de *mişcare elegantă, gest artistic* etc.; c) dezvoltarea (în orchestră/ansamblul instrumental de fluieraşi, acordeonişti, violonişti, chitarişti etc.) capacităților de centrare a elevului pe teoria „lucrului bine făcut”*,* de *a empatiza* dispoziția comportamentală a altuia etc. Toate calitățile de personalitate şi multe altele, care nu au fost date citirii, pot fi şi necesită să fie formate, după noi, în condițiile acțiunilor integrate. Integrarea sferelor COC, în sistemul educației muzical-artistice şi în sistemul social, ar conduce la facilitarea proceselor interpersonale, interetnice, şi interculturale. Elaborarea unui curriculum integrat pentru COC ar contribui simțitor la diminuarea **discrepanței dintre demersurile teoretice ale ştiinței psihopedagogice, muzicologice şi rezultatele practicii educaționale**. Activitățile COC, în acest context, indiscutabil, contribuie la perfecționarea permanentă a vieții sociale, ceea ce implică obligațiunea şcolii şi facultăților de a implementa în mod perseverent şi sistemic ***codul axiologic al unei educații calitative***.

În lucrare au fost aduse suficiente argumente asupra rezultatelor parțiale, care s-au revărsat în rezultatele sumative a cinci direcții experimentale, expuse în Figura 4.3.2.1.

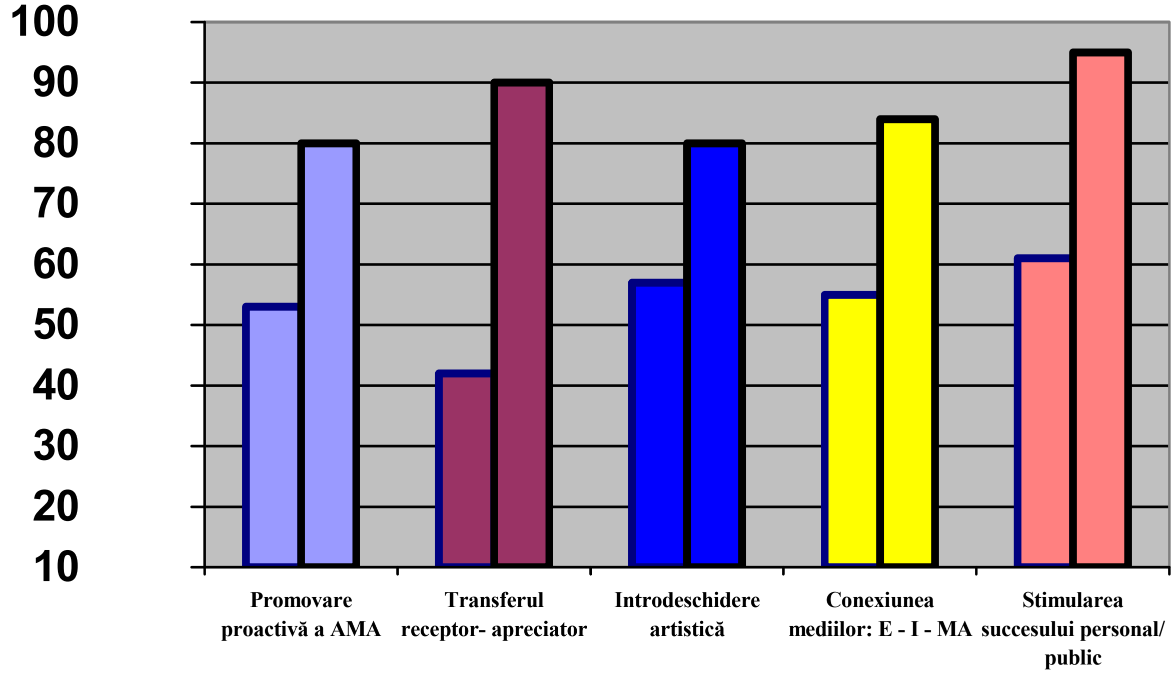


Figura 4.3.2.1. Rezultatele sumative a cinci direcții experimentale

Experimentul a fost axat pe cinci direcţii, raportate, respectiv, la instrumentariul metodologic şi praxiologic a cinci *principii ale eficienței muzical-artistice, la cinci direcţii de stimulare, cinci grupaje de tehnologii de schimbare şi factorii de integrare.* Programul a cinci direcţii experimentale a fost orientat spre constituirea şi valorificarea unei *praxiologii receptiv-inovaționale*, care pune în valoare pedagogică aplicarea graduală a unui sistem de *modele comportamental-artistice,* specifice domeniului educațional-artistic.

În rezultatul examinării exponentelor pozitive şi negative ale modelelor nominalizate, am formulat următoarele **concluzii**: a) randamentul resurselor interne-externe investite în acțiunea muzical-artistică a elevului creşte grație aplicării integraționale a **principiilor eficienței**, conceptualizate şi interpretate teoretic în dimensiunea respectivă a cercetării; tehnologiilor şi strategiilor de schimbare; asigurării unei ralaționări optime dintre *profesor şi elev*; b) atenuarea *discrepanței* dintre teorie şi realizările practicii educației muzical-artistice are loc pe calea integralității stimulilor teoretici şi practici ai procesului formativ, bazat pe conceptele de *învățare prin muzică* şi *creativitate a învățării*; c) eficiența acțiunii muzical-artistice a elevului este dependentă de gradualitatea atitudinală a acestuia față de paradigma autoschimbării; d) creşterea gradului de eficiență muzical-artistică a elevului rezidă în competența profesorului de a exclude la maximum erorile profesionale.

Experimental a fost confirmată supoziția că perceperea eficientă a muzicii, orientată spre formarea *ascultătorului-apreciator,* capacității de a fi centrat pe valori, se soldează cu efecte de creştere a nivelului apreciativ, de generare a unei gîndiri critice crescînde.

Studiul experimental, consacrat verificării efectelor de *introdeschidere* a elevului spre spirit, spre muzică, prin intermediul perceperii intensive şi conştiente, a confirmat schimbarea paradigmei de *receptor-interpret-explicator.* Grație acestor paşi formativi, la elevii de toate vîrstele de şcolarizare a fost înregistrată o creştere continuă a nivelului de *transfer artistic*, o dinamică a proceselor de *exteriorizare*, *creare a noilor motivații şi atitudini.*

Integrarea demersurilor teoretice şi realizărilor practice în domeniile artistice rezidă în implementarea graduală a capacităților creative ale elevului prin: *promovarea perceptiv-creativă*, *crearea propriei imagini*, *valorificarea continuă a propriului potențial creativ.* A fost demonstrat rolul manifestării şi evaluării *succesului personal şi public* întru eficientizarea acțiunii muzical-artistice a elevului, calificat drept factor *praxiologic fundamental,* în contextul unei *educații artistice calitative.*

Paradigma integralității praxiologice a educației muzical-artistice a elevilor este prezentată în Figura 4.3.2.2, componentele căreia indică:

1. Dimensiunea teoretică şi epistemologică a cercetării prin fundamentarea a cinci principii ale eficientizării acțiunii muzical-artistice a elevului şi acțiunii didactice a profesorului.

2. Dimensiunea metodologică şi praxiologică, care pune în valoare: *strategiile de stimulare a procesului de schimbare a comportamentului elevului; tehnologiile de schimbare calitativă a procesului formativ; condițiile de integrare a teoriei şi practicii educaționale prin formarea şi valorificarea unei **praxiologii inovaționale**.*

3. Dimensiunea experimental-aplicativă, care rezidă în: validarea gradului eficienței muzical-artistice prin cinci direcții experimentale; proiectarea traseului strategic de formare a *competențelor profesionale ale profesorului de muzică;* integrarea informațiilor ce țin de *cultura organizațională a practicianului.*

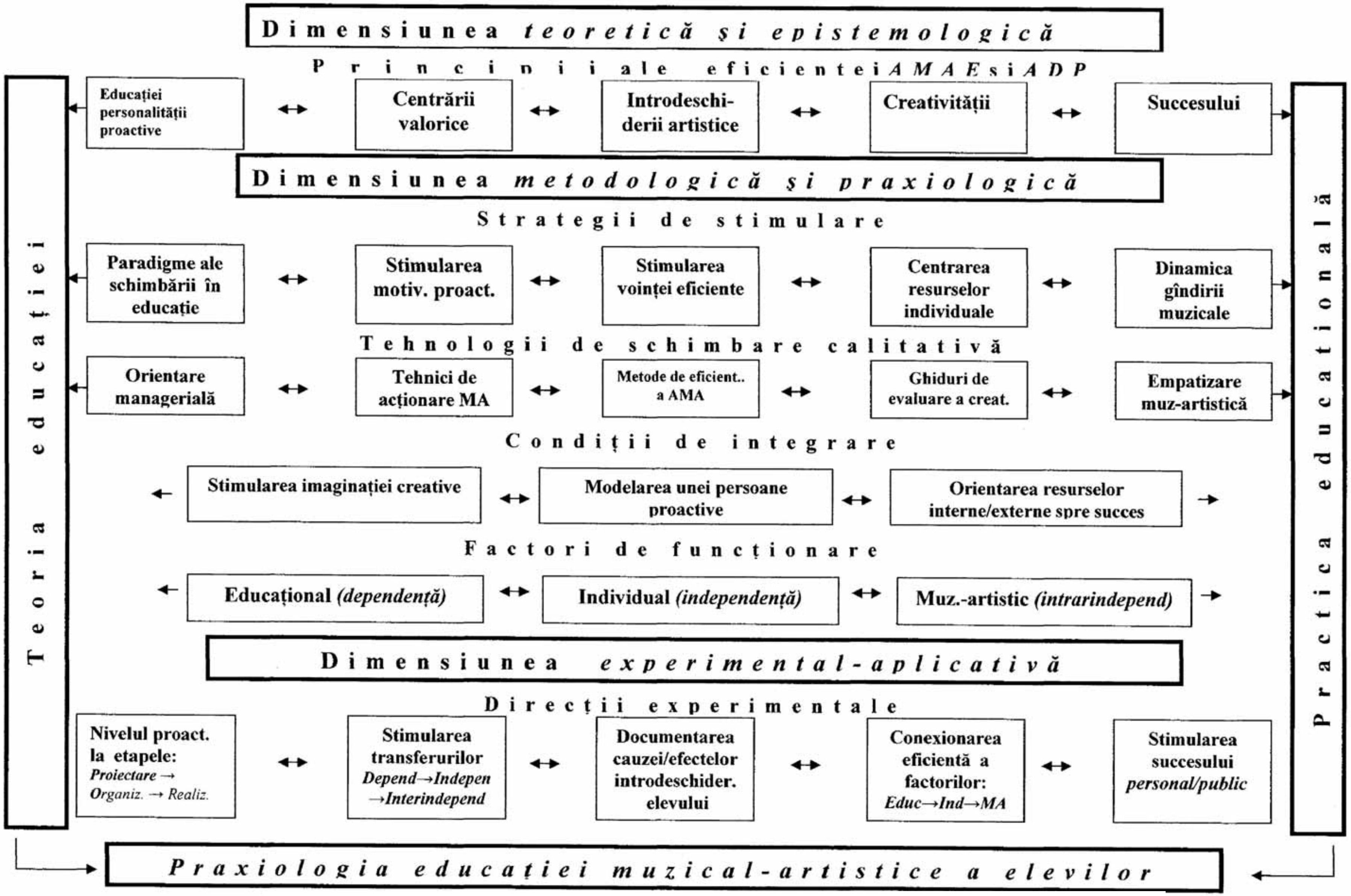


Figura 4.3.2.2. Integralitatea praxiologică a educației muzical-artistice a elevilor

V. DINAMICA SCHIMBĂRII CALITATIVE A REZULTATELOR ACȚIUNIII DIDACTICE A PROFESORULUI DIN PERSPECTIVA UNEI PRAXIOLOGII RECEPTIV-INOVAȚIONALE

Educația este un proces dinamic cu posibile orientări atît spre creștere și schimbare progresivă, cît și spre schimbare regresivă. Fenomenul de regresie a educației poate avea loc, după cum și se întîmplă adesea, în cazul, cînd sunt scăpate cu vederea aspectele legate de evaluarea tuturor componentelor ale sistemului educațional. Reieșind din aceea că o măsurare globală a întregului sistem este cu neputință, noi am căutat să întreprindem un program, de acest fel, cu referință la educația muzical-artistică – subsistem decisiv, al cărei eficiență, implicit, asigură randamentul manifestării (*rezultatul unui comportament deschis)* personalității în viața artistică.

Concepute drept factori de stimulare puternică a elevului, fenomenele artei muzicale, au fost și rămîn a fi în teoria și practica pedagogică mijloace de o considerabilă forță formativă. Aspectele educației muzicale, orientate spre dezvoltare și schimbare sunt axate, mai întîi de toate, pe posibilitățile artei de a condiționa comportamentele persoanei pe cale de cunoaștere/însușire a experiențelor care se conțin în formele muzical-artistice. Profunzimile filozofice ale muzicii, pe de o parte, și „lume internă" a educatului, pe de altă parte, deseori persistă într-o relaționare formală. Majoritatea autorilor susțin ideea că educația muzicală evoluționează treptat, sistemic în complexul autodirijării și autoeducării personalității, fenomen care se datorează puterii de influențare a mijloacelor muzical-artistice propriuzise. În acest sens, este de menționat, că nu oricare cantitate va conduce spre nașterea unei noi calități. Tendința persoanei spre a se schimba prin intermediul *mediului muzical-artistic*, adesea, nu coincide cu scopurile și motivele lumii interne ale personalității elevului de a se autoeduca. Este important, prin care anume mijloace el caută să-și realizeze disponibilitățile individuale, fiindcă, confundarea mijloacelor de autoafirmare publică și cele ale autoeducării, adesea declanșează o situație de evaluare neadecvată cu întregul sistem de mijloace educaționale.

În acest context, prin termenul „mijloace" noi înțelegem acel arsenal psihopedagogic, cu care este posibil a „pătrunde" în interioritățile conceptului de personalitate, și anume:

a) conținuturi muzical-artistice valorice (creații muzicale de diferite genuri şi stiluri, opere muzical-literare);

b) activități muzicale (audiție, interpretare, improvizație, scris-cititul textelor de note, jocuri muzicale, ritmică muzicală);

c) forme de organizare a muncii elevilor (individuală, în grup, în echipă);

d) metode de instruire/învățare/educare/autoeducare (metode bazate pe acțiune: *exercițiul, lucrări în echipă, munca cu manualul, analiza vizual-auditivă a muzicii;* metode iconice: *demonstrarea, observarea, excursiile;* metode simbolice: *expunerea, conversația;* metode de predare a materialului nou, de fixare a priceperilor şi deprinderilor: *expunerea, conversația, interpretarea, comentariul;* metode de verificare şi evaluare: *verificarea orală şi scrisă, evaluarea performanțelor individuale)*.

Din punctul de vedere al performanțelor şi potențialităților individuale ne-am propus să elaborăm un sistem de apreciere a randamentului, cu care sînt realizate subiectele de studiu şi previziunea rezultatelor aşteptate. Însuşi modul de apreciere a valorii fiecărui actor al procesului educațional, constituie un puternic mijloc educativ, deoarece, aceasta permite a nu trece cu vederea nici unul din eşantionul de elevi, totodată, a lua în considerare dinamica fiecărui ciclu de schimbare. În conceptul eficienței muzical-artistice a elevului între fiecare dintre mijloacele de stimulare pozitivă „asupra” se instaurează o dependență relațională organizată. Siguranța fiecărui mijloc creşte odată cu creşterea puterii de evaluare a randamentului educativ, a mijloacelor de vecinătate.

5.1. Competența profesională a profesorului: realitate şi ideal

Actualmente, termenii „eficiență”, „competență ridicată”, „succes”, sînt aplicați pe scară largă nu numai cu referire la nivelurile de apreciere profesională în practicile industriale, ci şi în cele ale educației tinerelor generații. Randamentul *imput – outputurilor* educaționale, în mare parte, sînt determinate de resursele celora care conduc cu procesele de formare sau, altfel spus, de competența profesională – variabilă, dependentă de calitatea muncii cadrului didactic concret.

În literatura de specialitate (D. Kabalevsky, E.Abdulin, Iu.Aliev, L.Arceajnikova, I.Gagim, L.Hlebnikova, A.Motora-Ionaescu) există încercări de a descrie şi sistematiza principalele cerințe față de competențele

profesionale de care trebuie să dea dovadă un pedagog-muzician. Însă problema competențelor profesionale (cunoştințe, deprinderi, operaționalizare, creativitate) este confundată atît cu problemele propriu-zise de formare/dezvoltare, cît şi cu cele ce țin de optimizarea eficienței profesionale a profesorului de muzică.

Profesorii implicați în procesul de evaluare experimentală au fost divizați, în dependență de următoarele criterii: a) nivelul experienței pedagogice; b) specializarea (profesor de muzică şi coregrafie, profesor de muzică şi clase primare, profesor de clase primare, profesor de muzică şi cor, profesor de canto, profesor de instrument muzical etc.), raportată la nivelul de studii (colegiu, facultate); c) spiritul creativ; variabile individuale; e) variabile sociale.

Experiența, deopotrivă cu alte calități profesionale, constituie o acumulare semnificativă a deprinderilor de orientare în situațiile pedagogice *predare/învățare/educare*. Măsurarea *cantității* expirențiale a profesorului poate fi efectuată prin cuantificarea parametrilor *cantitativi şi calitativi*. La prima vedere, o astfel de abordare cum este cea de *măsurare*, în genere, şi măsurare în termeni cantitativi/calitativi a experienței pedagogice, pare a fi lipsită de temei. În realitate, randamentul experiențial, conceput în termeni cantitativi, poate fi măsurat prin tehnica de utilizare a bugetului de timp, rezervat pentru o acțiune pedagogică şi numărul de operații executate într-o unitate de timp.

Studiul experienței profesionale ale unui pedagog (variabilă dependentă de performanțele profesionale, de aptitudini, de voință, de motivație etc.) nu este posibilă decît prin punerea în funcție a criteriilor sau scoaterea în evidență a suitei de atribute, care determină eficiența profesională în toate dimensiunile sale. Ne dăm bine seama că efectuarea unui demers în evaluarea performanței profesionale, susținut de o validare a metodelor de eficientizare a muncii pedagogice, este un lucru nu puțin dificil şi constituie „o problemă complexă asupra căreia planează încă numeroase incertitudini, se fac multe tatonări, iar eşecurile au o frecvență de apariție încă destul de ridicată” [202, p. 12].

Specializarea constituie o orientare direcționată a viitorului profesor de muzică spre activarea performantă în acel sau alt *laborator* educațional. Specializarea are ca obiective:

- instrumentarea metodologică şi praxiologică a procesului de formare a specialistului;
- fundamentarea teoretică şi aplicativă a trainingurilor cu caracter teoretic şi practic;

- asigurarea dinamismului, proporționalității optime dintre disciplinele sociologice, psihopedagogice şi de specializare;
- oferirea posibilităților de acumulare a creditelor preferențiale, care să contribuie la lărgirea şi aprofundarea demersurilor performantice ale viitorului specialist.

Spiritul creativ constituie o calitate, un stil, o capacitate, cultivată deoportivă cu alte calități, necesare unui pedagog-muzician. Despre aspectele formative ale acestei importante capacități ne vom referi mai amănunțit la compartimentul „ Dinamica creativă".

a. Criterii asupra definirii reuşitei profesionale a cadrului didactic

De la o profesie la alta, de la un pedagog la altul, gradul competențelor profesionale diferă, ceea ce permite să constatăm că doi profesori, încadrați în procesul instructiv-educativ, cu unul şi acelaşi eşantion de elevi, vor demonstra rezultate diferite. În acest sens, interesează „Care vor fi criteriile de diferențiere a performanțelor celor doi profesori?" Ca atare, în lista criteriilor de stabilire a performanței pedagogice pot fi incluse atît obiectivele curriculare ale învățământului (primar, gimnazial, liceal, universitar), cît şi cerințele față de competențele-cadru ale unui anumit pedagog. Astfel, dacă eficiența pedagogică, de exemplu, a profesorului de educație muzicală, este raportată la numărul de cîntece interpretate cu elevii sau la combinatorica metodelor, utilizate în cadrul unei ore academice, atunci putem constata că o asemenea atitudine, față de problematica eficienței, nici pe de parte nu rezolvă problema abordată.

Stabilirea criteriilor de determinare a eficienței profesionale a profesorului, după noi, necesită a fi căutată în tehnologiile de funcționare a factorilor, care sporesc simțitor procesul de formare/dezvoltare/educare la elevi, prin muzică, a calităților de personalitate, care cu uşurință să se orienteze în situațiile vieții şi în universul cultural-informațional. Sumînd competențele profesionale de care trebuie să dispună un profesor de muzică (a se vedea Tabelul 5.1.1), evidențiem următoarele criterii: a) dinamica competenței profesionale; b) funcționarea variabilelor individuale (abilități, aptitudini, *proactivitate, centrare valorică, introdeschidere artistică, creativitete/creație, tendință spre succes);* c) dinamica creativă.

A. ***Dinamica competenței profesionale*** presupune înregistrarea creditelor acumulate de absolventul unui colegiu sau unei facultăți de profil. Este de menționat, că termenul „competent" vine să determine specialistul „care este bine pregătit într-un anumit domeniu, care este capabil să aprecieze un lucru" [104, p. 120]. Termenul „eficace", „eficient" caracterizează

persoana „care produce efectul aşteptat, care atinge un anumit scop” [105, p. 197].

Dacă suprapunem sensurile ambilor termeni, atunci, cu referinţă la nivelul pregătirii unui profesor începător în domeniul educaţiei, concludem următoarele:

- el poate fi *competent* şi în acelaşi timp - *ineficient;*
- dinamica *competenţei* profesionale atestă o stare progresivă în dependenţă de creşterea *experienţei* pedagogice;
- *eficienţa* pedagogică este dependentă de multipli factori (individuali, condiţiile de muncă, sociali etc.), inclusiv, de problematica circumscrisă în problemele de *schimbare* a sistemului de competenţe şi capacităţi ale pedagogului.

Schimbările înregistrate în procesul de modificare a performanţelor, raportate la o anumită unitate de timp, constituie o stare de creştere dinamică. Atunci cînd în performanţa pedagogică nu înregistrăm schimbări, raportate la anumite niveluri stabilite, o putem califica drept *stare statică, latentă.* Situaţia statică poate fi cauzată de mai mulţi factori, inclusiv, de noul rol managerial al pedagogului, care în acest rol, de regulă, se autoapreciază ca fiind donc, ratînd necesitatea de a-şi perfecţiona continuu capacităţile şi deprinderile profesionale. În acest context, indicatorii dinamizării experienţei pedagogice, angajate în mod individual, rezidă în utilizarea indicilor statistici, în special, „stabilitatea şi consistenţa coeficienţilor de validitate” [202, p. 14]. Evident, competenţa profesională a unui pedagog-muzician este de natură dinamică, deoarece, chiar simpla documentare a reuşitei într-o activitate, fixată la un anumit nivel şi verificată peste un timp, va demonstra cu totul alt nivel, ceea ce confirmă ideea despre proprietatea dinamică a competenţei profesionale. Însă studiul reuşitei profesionale implică necesitatea delimitării componentelor competenţei profesionale. Pentru un profesor de educaţie muzicală lista unor asemenea componente o formează următoarele: a) *cunoştinţele profesionale;* b) *capacităţile;* c) *deprinderile.* În Tabelul 5.1.1 expunem componentele-cheie ale competenţei pedagogice, raportate la principalele activităţi de predare-învăţare a muzicii. Formele de activitate, cunoştinţele, capacităţile şi deprinderile profesionale ale unui pedagog sînt sistematizate conform rigorilor curriculare. Descifrarea şi sistematizarea acestora, raportate la nivelurile de performanţă, au fost realizate şi aduse la cerinţele conceptuale ale lucrării noastre.

Astfel, fiecare dintre cei 116 de profesori şcolari (Edineţ, Sîngerei, Drochia, Rîşcani) au fost supuşi testărilor experimentale cu caracter peri-

odic, evaluări reluate în timp, în dependență de activitatea efectuată în contextul educării. Drept punct de pornire în evaluarea dinamică a competenței profesionale au servit probele inițiale, înregistrate la fiecare indicator şi evaluate periodic, în timp, conform conceptului de eficiență. Acolo, unde în activitate nu erau înregistrate schimbări, transformări calitative cu pretenții de eficiență, astfel de rezultate, pur şi simplu, erau cotate cu semnul unei *stări statice*. Însă în cazurile cînd profesorul, la prima vedere, este preocupat nu de dinamizare, ci de „acumulări cantitative”, este nesesar a ține cont de instrumentariul pus în funcție şi modul de angajare a resurselor manageriale. Tabelul 5.1.1. invocă competențele unui pedagog-muzician, raportate la un nivel superior, adică la standardele *măiestriei pedagogice*, spre care tinde oricare profesor şcolar şi universitar. Însă calea, traseul de parcurgere spre standardul măiestriei pedagogice are nevoie de o afirmare graduală, de o trecere prin anumite încercări practice, susținute de multiple aprecieri sistematice.

Pedagogul-muzician contemporan este un iscusit „operator” al facultății spirituale. De la el se cere nu atît transmiterea de noi informații, cît *instruirea managerială*, care ar stipula un stil de autoorganizare a sferei spirituale prin excluderea erorilor în gîndire şi simțire, într-o perioadă de timp cît mai scurtă şi cu o eficiență ridicată. Rapiditatea reacționării, independența şi inițiativa – constituie principalii indici în demersul unei persoane (profesor, elev) eficiente. În legătură cu studiul *dinamicii competenței profesionale* (DCP), noi am luat în considerație notarea studențească. Însă nu vom face ample referințe la acest aspect, deoarece problematica DCP este atît de complexă, încît aspectul nominalizat, conform observărilor noastre şi afirmațiilor mai multor autori „de cîte ori nu a dovedit practica faptul că un student cu note foarte bune de-a lungul anilor de studii, nu a reuşit să se realizeze profesional?” [202, p.15]. Competența profesională remarcă atît o stare dinamică, susținută de o creştere şi schimbare continuă, cît şi o stare de pierdere a competenței profesionale şi, respectiv, a eficienței individuale/personale.

Tabelul 5.1.1. Formele de activitate şi criteriile de evaluate a competențelor profesionale

Forme şi genuri de activitate	Cunoştințe (inclusiv integrate)	Competențe
a) Activitatea de însuşire independentă	Cunoaşterea tehnicilor şi tehnologiilor de însuşire etapizată a repertoriului muzical:	- operaționalizarea cu diverse elemente facturale ale creațiilor vocal-corale;

a creațiilor muzicale.	- interpretarea a prima vista; - evidențierea particularităților caracteristice şi generale ale formării sunetului, metro - ritmului, dinamicii creațiilor de diferite genuri, stiluri, forme; - estimarea şi învingerea greutăților tehnice.	- interpretarea vocală cu autoacompania-ment, - formarea acompaniamentului „din mers"; - varierea acompaniamentului cu diverse elemente orchestrale (figurații melodice, armonice, contrapunct, acorduri specifice caracterului); - anticiparea reprezentărilor muzicale; - expectarea logicii de dezvoltare a gîndirii muzicale.
b) Corepetiție.	Cunoaşterea particularităților acompaniamentului creațiilor: vocale, corale şi instrumentale pentru copii.	- evidențierea fundamentelor armonice, - transferul scriptic şi oral a melodiilor dintr-o tonalitate în alta; - interpretarea, varierea „din mers", fără o pregătire preventivă a melodiilor, ritmurilor, efectelor sonore vocal sau instrumental; - sensibilizarea sonorităților partiturale şi menținerea unui „hangu" pertinent.
c) Solfegiere şi transpunere a melodiilor interpretate în diverse tonalități.	Cunoaşterea regulilor de coexistență a treptelor modurilor muzicale, particularităților facturale şi legităților de dezvoltare armonică în diverse contexte muzical-artistice.	- citirea textului de note *a prima vista,* executarea vocilor din partiturile corale prin procedeul suprapunerii: *vocea întîi* (solfegiere) – *vocea a doua sau a treia* (la instrumentul muzical) şi viceversa.
d) Transpoziție.	Cunoaşterea legităților de funcționare a elementelor armonice în diverse spații tonale.	- transpunerea melodiilor, partiturilor corale, instrumentale în tonalități de I –a , a II - a, a III – a categorie de rudenie.
e) Interpretare în ansamblu (cor, orches-	Cunoaşterea legităților de dezvoltare intonațională şi metro-ritmică a melodiei.	- abilități şi deprinderi practice de interpretare în ansamblu cu elevii vocalişti,instrumentişti,

tră, coregra-fie).		începînd de la cele mai elementare partituri corale, orchestrale şi terminînd cu înscenările teatralizărilor muzicale, coregrafice, înlocuirea partenerului din partea opusă a ansamblului.
f) Interpretare vocală/instrumentală (individual sau în grup).	Cunoaşterea legităților şi modalităților de emisie a sunetului la diverse categorii de instrumente muzicale şi stăpînirea principalelor elemente de execuție, explicarea conținuturilor creațiilor compozito-rilor anumitor şcoli şi stiluri, argumentarea şi caracterizarea mijloacelor de redare a imaginii (imaginilor) muzical-artistice.	- selectarea creațiilor muzicale de valoare ca supliment la lista celor reco-mandate de curriculum; - interpretarea şi explicarea mesajului creațiilor muzicale conform criteriului de performanță profesională a domeni-ului; - centrarea pe mijloacele de expresie muzicală, dominante în creația respec-tivă; - învingerea dificultăților tehnice prin elaborarea de strategii interpretative performante; - descifrarea creației muzicale expres.
g) Compunere, improvizare, muzi-ciere, interpretarea creativă a muzicii.	Intuitivitate, imaginație, perseverență, atitudine riscantă, cunoştințe generale despre procesul de creație, muziciere.	- inventarea noilor melodii, ritmuri, partituri elementare; - muzicierea prin acompaniere instrumentală.

B. ***Funcționarea variabilelor individuale.*** Drept principale forme de dinamizare ale competenței profesionale a unui pedagog-praxiolog, în contextul variabilei nominalizate, evidențiem următoarele:

1. Impactul variabilelor de persoană. Graficele din compartimentul 4.2. (valide atît pentru caracterizarea variabilelor performantice ale profesorilor, cît şi a elevilor) ne vorbesc despre existența a patru forme posibile de manifestare a naturii performantice a unui pedagog-muzician, în dependență de factorii *experienții, specializării, creativității, individuali, sociali.* Inaptitudinea practicianului de a stăpîni un nivel *managerial eficient* (asumare de responsabilități, anticiparea problemelor şi proiectarea preventivă a modului de rezolvare, orientare spre suces etc.) reclamă o stare

de regresie a competenței profesionale. Aici pot fi semnalate următoarele situații:

- schimbarea tehnologiilor educaționale implică schimbarea atitudinală a profesorului;
- metodele noi de predare-învățare, evaluare vin în contradicție cu stilul *reactiv* de activitate;
- modul depăşit de evidențiere a sistemului de valori (morale, civice, profesioniste);
- interferențele performantice şi motivaționale depăşite;
- capacitatea scăzută a introdeschiderii muzical-artistice.

2. <u>Tendința spre succes atestă o calitate integrațională, în care evidențiem:</u>

- abilități managerial-pedagogice;
- experiențe de evoluare publică;
- comportament elevat (demnitate, toleranță şi proactivitate);
- exigențe înalte (spirit critic şi autocritic);
- orientare spre rezultat (ambiție, curaj, inițiativă);
- tendința spre succes, care contribuie mult la creşterea măiestriei, susținute de factorii de personalitate şi de mediu.

Drept factori individuali evidențiem următoarele variabile:

1) *cunoştințe* prin care se are în vedere evidența a celor cunoştințe, pe care le oferă instituția de învățămînt specialistului pentru a practica profesia de profesor de muzică (interpretare vocal-corală/ instrumentală, corepetiție, coregrafie, dirijare etc.);

2) *aptitudini*, care includ întreaga listă de însuşiri psihologice (gîndire, memorie, atenție, voință, temperament etc.) şi special necesare activității muzicale (gîndire muzicală, auz muzical, sensibilitate muzicală (ritmică, tonală), emoționalitate);

3) *însuşiri de personalitate,* care întrunesc un grupaj de factori, cu o arie de extindere mai mare sau mai mică, în dependență de creşterea măiestriei pedagogice. Printre factorii de personalitate, care direct sau indirect participă la instaurarea unui stil eficient evidențiem următoarele: *dinamism*, energie manifestată printr-o acțiune ritmică, activă şi orientată spre un succes integru, *însuşiri de caracter,* care determină funcționarea optimă a sistemului personalității (*responsabilitate*, *siguranță, opțiune, efort* etc.);

4) *centrare pe valori,* adică ceea ce constituie o sferă atitudinală a profesorului, determinată de factorii interni de apreciere a transformărilor ce au loc în spațiul intern-extern. În aplicare sînt puşi factorii ce țin de experiențele individuale (cunoştințe, capacități, viziuni, concepte, idei, atitu-

dini etc.), pe de o parte, şi valorile artistice, pe de altă parte. Puterea, siguranța profesorului de a ieşi din cercul situației de impunere, silire, constituie primul pas decisiv în procesul de formare a unui stil praxiologic, centrat pe principiul valoric. Impactul pedagogului la etapa inițială, cu necesitatea de a-şi schimba paradigma valorică, duce cu sine la crearea, cel puțin, a două situații, şi anume: una de împăcare cu stilul unui comportament conformist şi alta – de tatonare continuă a modelului unui profesor-praxiolog.

C. ***Dinamica creativă*** a pedagogului-muzician presupune, în linii mari, o stare de continuă mişcare, însoțită de refacere, de schimbare, de combinare, de improvizare a lucrurilor (gîndire, imaginație, acțiune, comportament etc.). Dinamica creativă în termeni de măiestrie, de competențe performante, depăşeşte nivelul empiric, care are la bază drept factori operatorii închipuirile şi imaginea fenomenelor reale. Prin dinamica creativă înțelegem avansarea experiențelor pedagogului la nivel de *creație liberă*, bazată pe o imaginație şi fantezie de transfer superior.

Ştiințele psihopedagogice se preocupă mult de mecanismele şi tehnicile de evidențiere a proceselor creative. În special, este de evidențiat oportunitatea studiului rezultativității, eficientizării activității de creație, avansate la nivel de proactivitate a profesorului-muzician. Constatăm că pînă la moment nu sînt elaborate criteriile evaluării creativității/creației profesionale a unei asemenea categorii de specialişti. Nu este stabilită dependența productivității creative, descrise în termenii unui proces dinamic, de tipul specific al profesiei prestate.

Cert rămîne faptul că creativitatea necesită a fi stimulată şi cultivată. Printre factorii de rigoare, de o imperativitate deosebită, sînt formele de organizare şi metodele de conducere cu procesul respectiv. Educarea creativității din perspectiva valorificării productive a potențialităților individuale presupune, mai întîi de toate, o asigurare ştiințifică a mecanismelor de funcționare psihologică şi a persuasiunii pedagogice cu sistemul complex al fenomenului productiv. În contextul conceptului de eficiență importanți sînt factorii educaționali şi cei genetici, adică factorii care formează baza aptitudinală. Cu alte cuvinte, conform principiilor evidențiate la începutul lucrării noastre, este nevoie de o proiectare a „hărților" comportamentale a fiecărui elev, integrat în sistemul formativ-dezvoltativ.

Variabile comportamentale. Acțiunea didactică-muzical-artistică reprezintă o comportare specială. Profesorul-muzician, de rînd cu rolul său de promotor al cunoştințelor şi capacităților legate de domeniul artei muzicale, mai are şi rolul de *manager*, actor cu funcție decisivă în procesul de formare. Rolul cu sens direct de actor, *artist* implică o „acordare" psihologică

deosebită, susținută de o cooperare eficientă dintre potențialitățile individuale, care au menirea de a accentua originalitatea individuală, pe de o parte, şi modalitățile de pasionare a altora cu „teatrul lumii interne", pe de altă parte. Practica dovedeşte că, un proiect de activitate pedagogică nu este în stare să concureze cu evoluarea excepțională de *a conduce* spiritul copilului de un profesor, care, în momentul de „transfer artistic", surprinde publicul şcolar prin variațiuni de idei şi acțiuni irepetabile, originale. În plan didactic activitatea profesorului se reduce la activizarea direcționată a capacităților creative ale elevilor prin intermediul antrenării diferențiate şi individualizate a acestora în procesul de operaționalizare continuă cu obiectivele:

-conştientizarea mesajului muzical–artistic şi raportarea la posibilitățile individuale de acționare creativă;

-diferențierea ideelor şi imaginilor artistice şi identificarea lor cu mijloacele de expresie muzicală şi efectele sonore caracteristice;

-separarea şi integrarea stimulilor interni şi externi;

-combinarea şi recombinarea mijloacelor muzicale omogene şi eterogene (diversificarea liniei melodice, sonorității armonice, figurilor ritmice etc.);

-completarea variantelor inițiale cu un material muzical nou, caracteristic subiectului muzical;

-varierea materialului muzical cunoscut;

-dezvoltarea unei teme în limitele echivalente conținutului şi genului de creație muzical-artistică;

-evaluarea propriilor produse de creație şi a altora;

-asumarea de inițiative proprii, mai ales, realizate prin angajarea elevilor în acțiuni de creație, în afara orelor de curs.

Performanțele enumerate sînt valide pentru toate vîrstele de şcolarizare, cu luare în considerație a elementelor expuse mai jos:

1) <u>Conținutul programului de studiu</u>.

2) <u>Trăsăturile şi capacitățile persoanei creative</u>:

- performanțe demonstrate sau posibile;
- dotare (inferioară, medie, superioară);
- activare (motivată, orientată);
- "inteligență multiplă" (Gardner, 1983).

3) <u>Trăsăturile de caracter:</u>

- emotive (fantezie, simț estetic, dispoziție ridicată, entuziasm);
- socio – emotive (amabilitate, compătimire, empatizare, tendința spre colaborare);
- somatice (energie, efort, curaj fizic şi spiritual);
- de personalitate (dorința de a da dovadă de *ambițiozitate, autoevalu-*

are, aprecierea propriilor avantaje şi eşecuri, atitudine autocritică, autorespect);

- de perseverenţă (înaintarea scopurilor mari şi mici şi realizarea eficientă a lor).

4) Nivelul de pregătire al profesorului pentru o promovare sistemică şi direcţionată a principiului creativităţii. Principiul nominalizat favorizează preocupările în domeniul teoriei şi practicii educaţionale muzicale, devenind eficient în măsura, în care acesta asigură o continuitate productivă prin urmărirea unei evoluţii şi succesiuni din perspectiva teleologică a procesului. Momentul improvizaţional, implicit sau explicit, este stimulat de tendinţa spre *succes.* Asemenea tendinţă se face simţită la profesori cu o *putere* accentuată, mai cu seamă, în legătură cu evaluarea, efectuată de alţii (de specialişti ai domeniului sau de colegi, de părinţi). Efectul aşteptat este rezultatul unei conlucrări constructive dintre realizarea cu acurateţe a cerinţelor manageriale-standard şi tehnicile creării noilor situaţii euristice. Contribuţia profesionistă a unui profesor la eficientizarea procesului educativ vine în directă relaţionare şi dependenţă reciprocă cu paradigma profesională de *succes-insucces.* În plan praxiologic, este destul de important a delimita hotarele dintre *succes* şi *insucces* şi dintre factorii favorizanţi şi inhibitori ai paradigmei de *succes-succes.* Cu alte cuvinte, studiul cauzelor insuccesului (pornind de la contrariu) oferă informaţii necesare în delimitarea factorilor stimulativi ai succesului. Între factorii pozitivi şi negativi este cu neputinţă a stabili o versiune a reflectării în sensul „efectului de oglindă”. Această situaţie H.Pitariu o explică în felul următor: „Nu trebuie înţeles că factorii de reuşită sunt exact replica sau versiunea pozitivă a factorilor de eşec. Absenţa unei dimensiuni profesionale determinante a succesului într-o anumită activitate, nu atrage după sine neapărat un eşec profesional” [190, p. 26].

Tabelul 5.1.2. Analiza performanţelor identificate în timpul unei ore academice

V a r i a b i l e	Performanţe		%	
	I	**II**	**I**	**II**
Numărul de acţiuni–stimule posibile de realizat în cadrul unei ore (noţiuni, efecte dinamice, expresii, interpretări, stimuli audio-video etc.)	315	315		
Erori de prezentare	27	15	22	7
Erori secvenţiale	17	9	14	4
Erori de operare	36	17	29	8
Total *AS* / Total *erori:*	**124/ 80**	**210/41**	**39/25**	**67/13**

Aşadar, are loc: 1) identificarea aspectelor *negative* - ceea ce profesorul nu a reuşit să efectueze în mod profesionist sau a scăpat cu vederea din advertență profesională; 2) identificarea aspectelor *pozitive* - ceea ce s-a produs cu un efect surprinzător. Analiza ambelor aspecte, de pe pozițiile conținutului *intern şi extern* a procesului didactic, permite a stabili traseul optim în vederea orientării profesorului-muzician spre un *succes integrat.*

Din Tabelul 5.1.2 formulăm următoarele concluzii:

- rezultatele înregistrate în urma trainingurilor cu profesorii-practicieni ridică cantitatea şi calitatea stimulilor, reduce numărul *erorilor de prezentare, secvențiale şi de operare,* respectiv, cu 15%, 10% şi 21 %.
- numărul acțiunilor–stimuli posibile de utilizat la o oră şcolară este destul de mare;
- profesorul trebuie să cunoască nu numai obiectivele, conținuturile curriculare, ci să fie bine antrenat în tehnologiile şi tehnicile de organizare şi ghidare cu procesul de predare-învățare a muzicii;
- creşterea procentajului de acțiuni-stimule (A/S) de la 39,4% (stare pre-experimentală) la 67% (stare post-experimentală), susținută de scăderea numărului erorilor (de la 25% la 13%), semnifică despre dinamica eficienței pedagogice a profesorului-inovator;
- îngrijorează procentajul înalt al *erorilor* (25,3%) admise la o oră academică, fapt care, indiscutabil, diminuează indicii eficienței profesionale.

Scalele de evaluare a profesorului-muzician. Actul de elaborare a scalelor de evaluare a performanțelor nu poate avea loc în lipsa delimitării variabilelor sau dimensiunilor care descriu performanța într-o anumită profesie. Evaluarea performanțelor profesionale ale profesorului –muzician, deopotrivă cu alte profesii, implică determinarea factorilor semnificativi, adică care influențează nemijlocit sistemul de activitate al domeniului vizat.

Instrumentele de evaluare. Conform rezultatelor cercetărilor consacrate stabilirii standardelor cu privire la structura şi forma instrumentelor de evaluare, în linii mari, s-a ajuns la delimitarea următorilor parametri:

- examinarea numărului optim de gradații al scalelor;
- stabilirea tipurilor adecvate de ancore;
- orientarea spațială a scalei;
- prezența instrucțiilor de evaluare (după H.Pitariu).

Cît priveşte factura scalei, evidențiem:

- numărul optim de gradații al scalei (se are în vedere numărul de puncte al scalei);
- numărul total de variabile (dimensiuni);

- exigențele (instrucțiile) de evaluare;
- numărul (lista) ancorelor, orientarea spațială a scalei.

Variabilele de *conținut* sînt destinate evidențierii tipului de ancore, exprimate prin *indici numerici, adjective, efecte comportamentale.*

Caracteristici organizaționale. În literatură aproape nu există elaborări științifice cu privire la influența caracteristicilor organizaționale asupra activităților de evaluare. În special, nu există o metodică de evaluare a performanțelor profesionale a profesorilor unui anumit domeniu, care necesită a fi efectuate nemijlocit pe teren, în mod individual și cu luare în seamă a specificului profesional. Admitem, că în cazul dat, o semnificație deosebită are aspectul autoevaluării. Un rol important îl joacă *termenul de evaluare* (la început de an școlar, la mijloc, la finele anului), *durata* (o oră academică, o săptămînă, un semestru), *dimensiunea evaluării* (psihologică, pedagogică, muzicologică etc.), *demografia* (sat, oraș), *sexul* (bărbați, femei). Anonimatul evaluării își are efectul său, și anume, notarea în prezența celui evaluat, atestă o variabilitate mai concentrată în notare, fiind cu nuanțe de centrare spre media scalei, în timp ce evaluarea anonimă permite a realiza o notare în extensie, cuprinzînd toate gradațiile dimensiunii de evaluare (superior, mediu, inferior).

Centrarea asupra obiectului evaluării. În procesul de studiu în fața evaluatorului apar diverse activități, acțiuni, situații, realizate de profesor și de elevi. Concentrarea eforturilor asupra obiectelor de evaluare constituie una din condițiile primordiale ale rezultativității procesului. Evident, pentru a oferi procesului de evaluare un caracter transparent, se impune a organiza ora de studiu în așa fel ca să se evite toate componentele străine obiectului evaluării, performanțelor profesionale. În același timp, din cîmpul evaluatorului pot dispare multiple situații nestandardizate, fapt care simțitor îngustează aria de observare a competenței profesorului.

Obiectivitatea rezultatelor evaluării. Orice cercetare este lipsită de sens dacă, în procesul activității de resort, nu au fost asigurate metodele de analiză a datelor evaluării. Se are în vedere elaborarea unei metodici de cuantificare a datelor necesare, care ar exclude la maxim implementarea în procesul de apreciere a erorilor de *etalon* (de supraevaluare), *de concordanță* (dintre percepțiile artistice și realizarea obiectivă), *de cogniție* (date exprimate prin superficialitate, negare a legităților, a standardelor), *de probabilitate* (date cotate prin diferența dintre rezultatele obținute și valoarea reală), *logice* (bazate pe demonstrare, argumentare). Pentru realizarea acestui scop, în lista instrumentelor de verificare a eficienței profesionale au fost incluse fișe de apreciere, care cuprind majoritatea dimensiunilor posibile ale obiectului cercetat:

- facultatea cunoştinţelor teoretice şi practice ale profesorului;
- mecanismele aplicării cunoştinţelor profesionale;
- eficienţa profesională (realizată prin *proactivitate, introdeschidere artistică, creativitate*);
- capacitatea de instruire/autoinstruire continuă;
- capacitatea de management pedagogic;
- capacitatea de a impresiona, a pasiona.

Evaluarea performanţelor profesionale a eşantionului de profesori de muzică constituie o muncă enormă, din cauza că această specialitate îngloBează mai multe sfere ale muzicii şi ale altor arte, fapt care implică acţiuni concomitente de *verificare, confruntare cu practica, experimentare, reatestare.* În această ordine de idei, a fost necesar a elabora o tehnică integraţională, care ar permite evitarea a oricăror erori. Una din tehnicile de evaluare a performanţelor profesionale a constituit *tehnica statistică.* Eficacitatea acestei tehnici depinde de respectarea şi asigurarea următoarelor <u>condiţii:</u> a) evitarea factorilor independenţi; excluderea din sistemul de evaluare a efectului *halo* pozitiv/negativ; b) excluderea erorilor *de etalonare* şi *de cogniţie;* c) gruparea, redimensionarea aspectelor asupra cărora se face notarea sau *de concordanţă* (dintre percepţii şi realitatea obiectivă) şi datele *probabile* (diferenţa dintre datele obţinute şi valoarea reală); d) reducerea şi combinarea datelor din cîmpul evaluării a performanţelor o constituie analiza factorială; e) analiza factorială trebuie să rezolve nu numai poziţia cognitivă a evaluatorului, ci şi *eficienţa* celui evaluat; f) centrarea asupra unei anumite dimensiuni, asupra anumitor aspecte, care determină eficienţa în activitatea concretă a profesorului-muzician şi poate fi calculată în raport cu un anumit factor (*relativitatea factorială*); g) evaluările particulare au fost grupate într-un calificativ cu pretenţii de succes integrat.

Calea de apreciere corectă a fost cea de suprapunere a rezultatelor experţilor, care au evaluat în mod independent.

Managementul evaluării performanţelor pedagogice. De rînd cu elaborarea conţinuturilor şi tehnicilor de evaluare, un loc deosebit a fost rezervat modului de organizare şi conducere cu acest proces. S-a optat pentru o organizare calitativă şi o apreciere obiectivă, ceea ce implică stabilirea unui program de activitate, care ar lua în consideraţie, în egală măsură, factorii obiectivi şi subiectivi. În cele ce urmează, vom reliefa procesul de evaluare a performanţelor pedagogice prin trei sfere.

<u>Prima sferă</u> - „obiect-stimul” (**OS**), include componentele principale ale obiectului supus evaluării: ***cunoştinţe*** *profesionale (pedagogice, psihologice, muzicologice, estetice etc.),* ***capacităţi*** *proactive (creativitate, iniţiativă, opţiune, tendinţă spre succes).*

A doua sferă - „stimul-instrumentare” (**SI**) include componentele de ***observare*** *(cunoaştere, harismă, expectanţă),* ***arhivare*** *(sistematizare).*

A treia sferă - „stimul-succes” (**SS**) cu componentele: ***capacităţi, observare, cunoaştere, sistematizare,*** are rolul de *integrare* a rezultatelor evaluării.

Ne dăm bine seama, că majoritatea poziţiilor, formulate mai sus, sînt de ordin psihologic, ceea ce înseamnă că pentru asigurarea unei evaluări eficiente a fost necesar a crea astfel de condiţii, care ar face componentele supuse evaluării accesibile şi perceptibile observării. **Observarea** constituie o metodă universală prin aria de aplicare şi felul său de accesibilitate şi naturaleţe, desfăşurare în timp şi spaţiu, fapt care confirmă necesitatea utilizării largi a acesteia în contextul evaluării pedagogice. Expunem cerinţele-esenţe faţă de organizarea acţiunilor de observare: a) utilizarea grilelor; b) sistematizarea şi stocarea datelor observărilor în tabele şi scheme speciale; c) atenuarea obstacolelor; d) reactualizarea obiectului supus observării.

Evaluării, de asemenea, au fost supuse principalele componente ale sistemului, şi anume: a) persoana, agentul acţiunii; b) procesul activităţii; c) atitudinea colegilor faţă de persoana evaluată; d) acoperirea metodică şi metodologică a procesului de predare-învăţare-educare-formare; e) ponderea elementelor creative; f) stilul de lucru şi mijloacele angajate; dimensiunea managerială (individuală, de echipă, individual-colectivă); g) produsul, rezultatul activităţii şi evaluarea.

Pentru a obţine un tablou integru al evaluării, evaluatorul trebuia să fie informat, în prealabil, despre toate cerinţele descrise, obligatoriu, conducîndu-se de instrucţiuni-standarde. Nu este exclus faptul, ca în timpul evaluării pe „ecranul procesului” să apară factori imprevizibili, care ar fi străini atributelor preconizate pentru cotare. Însă aceştea nu trebuie evitaţi, ci dimpotrivă, examinaţi exhaustiv, în strînsă legătură cu factorii-etalon, raportaţi la dimensiunile obiectului evaluat. De exemplu, persoana care evaluează poate fi impresionată de profesorul cu performanţe deosebite în domeniul interpretării instrumentale/vocale, ceea ce poate implica situaţii-consecinţe în procesul de apreciere, care în momentul notării să conducă la tendinţa de a pune note mai mari celui evaluat. Cazurile descrise, caracteristice profesorilor ce tind să se manifeste excepţional într-o anumită activitate, trebuie să pună în gardă evaluatorul, pentru a lua o atitudine specială, din timp, faţă de abaterile considerabile de la etalon.

Sistematizarea informaţiilor. Orice informaţie este lipsită de sens, dacă ea nu urmează a fi supusă unei analize sistematizate, datorită căreia are loc nu numai sistematizarea informaţiei propriu-zise, ci şi stabilirea ni-

velului de influenţă a produsului obiectului studiat asupra cauzelor care l-au declanşat. În procesul de sistematizare ştiinţifică a datelor despre pedagogii-muzicieni noi ne-am condus de următoarele demersuri metodologice şi praxiologice:

-*integritatea obiectului* studiat prin aprecierea tuturor componentelor, în interacţiune cu factorul individual, educaţional şi social;

-*ierarhizarea* elementelor întregului sistem. Se caută mai multe puncte comune dintre două elemente şi, cu cît numărul acestora este mai mare, cu atît gradul lor de rudenie este mai înalt şi, respectiv, apartenenţa la un sistem/subsistem. În dependenţă de apartenenţa sa, acel sau alt element capătă un nou conţinut, acordînd noi nuanţe întregului sistem/subsistem;

-*interferenţa* elementelor informaţionale stocate. Pluralitatea elementelor sistemului conduce la concentrarea lor şi gruparea în cîteva subsisteme cu semnificaţii caracteristice profilului de pedagog (*persoana, procesul activităţii, produsul activităţii pedagogice)*;

-*coeziunea* elementelor sistemului care remarcă datele despre *structura şi modalitatea organizaţională* a sistemului (obiective–conţinut–tehnici şi tehnologii–mijloace - rezultate /succes).

Studiul cantitativ şi calitativ, în raport cu standardele unui pedagog-muzician, în contextul nivelurilor evidenţiate anterior (superior, mediu, inferior), reclamă următoarele concluzii:

-integritatea elementelor sistemului, care se datorează însuşirilor de personalitate ale pedagogului (atitudini, conştiinţă de sine, iniţiativă, responsabilitate, tendinţă spre succes etc.), indiferent de poziţia ierarhică în sistem, formează circa 70% din variabilele performanţelor profesionale;

-motivaţia, interesul, adică factorii care determină aspectele comportamentale, formează 30%;

-efortul organizaţional, automanegerial este umbrit complectamente de factorii de succes personal şi se fac observaţi, mai cu seamă, la nivelurile mediu şi inferior.

Problema dificilă, în contextul grupării celor evaluaţi, o constituie criteriile după care asemenea grupare ar fi posibil de realizat. În literatura de specialitate găsim două căi principale, prin care putem stabili apartenenţa celui evaluat unui anumit prototip. Prima cale este cea de eliminare, excludere a informaţiilor neesenţiale din sistem şi, totodată, reţinerea doar a informaţiilor esenţiale. A doua cale, redusă în informaţii, constă în concentrarea actului de observare asupra cîtorva elemente, considerate ca arhitipice şi manifestate permanent. Toate datele stocate au fost introduse într-un registru special şi grupate în conformitate cu rigorile menţionate în cercetare.

5.2. Evaluarea instruirii profesionale a pedagogului-muzician

În uzul pedagogic se crede, adesea, că formarea cadrului didactic în instituțiile de profil este o maximă, o stare definitorie pentru manifestarea unui nivel superior al performanțelor profesionale pe teren. Această viziune se extinde şi asupra cursurilor de perfecționare, organizate cu scopul de a ridica eficiența fiecărui pedagog. Realitatea ne dovedeşte că în această privință, totul porneşte de la contrariu. În primul rînd, la formarea profesională a pedagogilor nu se ține seama de „*portofoliul*" de cunoştințe, de capacități şi de deprinderi profesionale integrate, necesare unui profesor-muzician. În al doilea rînd, evaluarea performanțelor profesionale ar trebui să estimeze nu atît modul de realizare a obiectivelor instruirii propriu-zise, cît să delimiteze nivelurile de evaluare a programelor de instruire preuniversitară/universitară/postuniversitară (**retrospecția, instruirea-învățarea, comportamentul, succesul).**

Retrospecția. Cît priveşte organizarea evaluarării, de pe poziții ale retrospecției, se are în vedere aprecierea calității cursurilor de către absolvenți, în special, accentuîndu-se asupra utilității. Aspectele vizate sînt supuse studiului prin intermediul analizei răspunsurilor parvenite la întrebările chestionarelor, conținutul cărora prevede aprecierea *celora care au promovat cursul, randamentul utilității, propunerilor privitor la ridicarea calității disciplinelor, beneficiilor obținute în urma expunerii/aplicației, aprecierii nivelului managerial al disciplinelor practice etc.* Au fost elaborate chestionare de evaluare a performanțelor de muncă prin examinarea opiniei eşantionului a circa 160 profesori-muzicieni.

Chestionarul Nr. I. **Evaluarea cursurilor de formare profesională**

Vă rugăm să răspundeți la întrebările chestionarului în cauză, marcând cu semnul „X" a celor subiecte pe care le considerați potrivite. În spațiile rezervate pentru comentarii puteți interveni cu detalii asupra problemei puse în discuție sau să faceți propuneri pentru ameliorarea situației existente.

Vă mulțumim anticipat pentru participare activă la realizarea programului de evaluare a instruirii

Numele celui care a promovat cursul ....

Denumirea cursului/programei...

Natura activității:

Curs................................. Disciplină practică............................

Timpul: semestrul....... anul.........

1. De cursul promovat aveți nevoie în activitatea profesională?

Nu □, În măsură potrivită □, Foarte mult □,

Comentarii, propuneri..

2. Care a fost amplitudinea de integrare a cursului cu disciplinele similare?

Prea largă□; Integrare echilibrată □; Prea redusă integrare□;

Comentarii...

3. Cum evaluați cursul?

Excelent□, Foarte bun □, Bun □, Acceptabil □, Slab □,

4. Care sînt beneficiile obținute de pe urma promovării cursului în cauză?

Cunoştinţe necesare activității pedagogice, de cercetare □; Tehnologii, tehnici noi, eficiente, pentru stimularea procesului de educație □; Orientarea profesională, pasionarea cu specificul activității de muncă □; Totul ce am aflat nu a constituit decît o repetare a lucrurilor cunoscute mai înainte □; Lucruri interesante şi necesare, însă puțin eficiente □.

5. Apreciați eficacitatea profesorului (indicînd în pătrățel, în dreptul fiecărui răspuns, litera calificativului potrivit: A. excelent; B. foarte bine; C. bine; D.suficient; E. insuficient.

Dimensiunile: Expunerea clară a obiectivelor □, Măiestria utilizării □, Nivelul de comunicare □,

Nivelul de sistematizare a tehnologiilor de predare/învățare, a materialului predat □; Angajarea □; Capacitatea de a ilustra expunerea materialului □.

6. Ce măsuri ar trebui de întreprins pentru ca activitatea/activitățile la care ne-am referit să fie mai eficiente?..

7. Indicați vechimea în muncă.......... ani. Locul de muncă..................

Grad didactic........

__________________ Semnătura (după dorință)

Chestionarul Nr. 2. Aprecierea randamentului de muncă a colegilor.

Vă rugăm, răspundeți la întrebările de mai jos, marcând cu semnul „x” opțiunea dvs. În spațiile rezervate pentru comentarii puteți interveni cu propuneri, opinii asupra subiectului examinat. Vă mulțumim pentru participare.

Denumirea disciplinei...

Data: ....

1.Cum evaluați ora/cursul la care ați asistat din punctul de vedere al organizării (suita de activități, forme de lucru, combinarea metodelor etc.)

Excelent,□ Foarte bun,□ □Bun, □Acceptabil, Slab□

Concluzii...

2. Cum apreciați conținutul orei (orelor) asistate?

Excelente,□ Foarte□ bune, Bune,□ Acceptabile,□ Slabe□

Concluzii...

3. Cum apreciați conducerea şi organizarea activităților muzical-artistice practice?

Foarte bun□ Excelente □ Slabe □ Acceptabile □

Concluzii...

4. Apreciaţi mijloacele/tehnologiile didactice care au fost utilizate:
Excelente Foarte bune Bune Acceptabile Slabe
Concluzii...

5.Cu care beneficii v-aţi ales în urma asistării la această (aceste) oră?
M-a făcut să-mi verific unele idei
Mi-a sugerat noi idei şi direcţii de abordare
Mi-a întărit puterea în aplicarea noilor tehnologii/tehnici şi soluţiile la care s-a ajuns
Mi-a dat posibilitatea să-mi lărgesc aria de asumare a responsabilităţilor
M-a făcut să tind şi mai mult spre succes
M-a orientat spre o valorificare mai amplă a performanţelor profesionale
Mi-a dat posibilitatea să-mi însuşesc noi domenii de activitate
Alte beneficii ....

6. Asistaţi la orele altora cu mare dorinţă?
Da Nu Nu pot spune

7. Alte comentarii...

Locul de muncă......................... Vechimea în muncă............ani,
Grad didactic...........

__________________Semnătura (după dorinţă)

Instruirea. Pregătirea/formarea specialistului are loc prin mijlocirea formelor: *promovarea procesului de învăţământ profesional, promovarea cursurilor de formare profesională, întreprinderea acţiunilor de autoperfecţionare (*documentarea literaturii de specialitate, elaborarea referatelor, programelor analitice, proiectelor, perfecţionarea deprinderilor interpretative). Determinarea locului şi rolului instruirii profesorului-muzician, în contextul programei de ridicare a eficienţei profesionale, remarcă efectuarea măsurilor de cuantificare a datelor cu privire la cantitatea şi calitatea cunoştinţelor pînă la începutul şi îndată după expirarea termenului a celei sau altei forme de calificare. Materialele de identificare a rezultatelor instruirii, în grupul experimental, au fost utilizate paralel cu cele din grupul de etalonare. În scopul obţinerii unei evaluări obiective şi valide, s-a purces la acţiunea de comparare, suprapunere, a rezultatelor atît din interiorul grupului propriu-zis (cadru şcolar primar/gimnazial/liceal/universitar), cît şi dintre diferite grupe (cadru şcolar general ↔ şcolar muzical/arte). Ponderea specială îi revine mijloacelor de utilizare a cunoştinţelor, ideilor, tehnologiilor în situaţii nestandarde (discuţii, jocuri, improvizări).

Evaluarea comportamentului pedagogic. Evaluarea unui comportament este cotată drept un fenomen arhidificil, deoarece acţiunile întreprin-

se în acest scop, în lipsa unui program bine instrumentat, pot deveni nu mai mult decît o tentativă. Prin programul bine instrumentat se are în vedere utilizarea în sistem a *principiilor şi metodelor* care ar facilita evaluarea acelor aspecte, care ar contribui la descrierea „hărților" comportamentale a unui pedagog, începînd de la lista de dorințe, de tendințe, de intenții şi finisînd cu soluționările şi realizările acceptate ca eficiente şi operative. Criteriile comportamentului unui pedagog este raportat la standardele unei **praxiologii moderne** şi la schimbările care s-au produs de pe urma unei anumite forme de perfecționare. În funcție de mijloace evaluative în proces au fost angajate metodele psihometrice (teste, probe profesionale), metodele empirice (observarea, chestionarea, convorbirea, interviul, experimentul pedagogic etc.). Un loc deosebit, în această eşalonare, îi revine experimentului, reprezentat prin eşantionul a două grupe, dintre care, una - experimentală şi alta - de etalonare. Obiectul verificării îl constituie modalitățile de soluționare a problemelor, la începutul şi la finele cursurilor de perfecționare.

Variabilele care determină performanțele specialistului. În urma documentării literaturii şi cercetărilor proprii, am ajuns la concluzia că pentru proiectarea unui stil praxiologic, în domeniul artei, este nevoie a opera cu date, care să fie raportate la următorii factori:

a) *mediul social* (şcolarizarea, condițiile de trai);
b) *locul de muncă* (locurile destinate, graficul muncii zilnice, calitatea activităților);
c) *traseul muncii* (vechimea în cîmpul muncii, calificarea, categoriile de încadrare);
d) *atitudini profesionale* (absențe nemotivate, încălcări a disciplinei de muncă);
e) *instruirea profesională* (nivelul de calificare în dinamică, beneficiile instruirii);
f)*performanțele profesionale* (rezultatele curente şi finale, succesele personale şi publice).

Aceste date au fost raportate la nivelurile de manifestare profesională, care au găsit reflectare în materialele din *Anexa 12.*

Rezultate expectative: A.a.1. *Şcolarizarea* determină în anumit mod eficacitatea muncii profesionale, însă nu are o pondere semnificativă pentru întregul eşantion, decît pentru absolvenții şcolilor specializate în domeiu (şcoli de muzică/arte pentru copii, licee, colegii de profil). În linii mari, şcolarizarea acoperă necesitățile performanței profesionale (însuşirea profesiei pedagogice) cu indicile „excelent" doar pentru 12 - 15 % din eşantionul examinat. O pondere semnificativă a rezultatelor şcolarizării au

aspectele educaționale, în special, cele ce țin de formarea calităților de principiu: *proactivitate* (inițiativă, centrare valorică, voință, independență-intraindependență), *creativitate*; *tendință spre succes personal/global.* Aceste calități au fost examinate în conformitate cu următorii indici: „excelent" – 10 - 13%, „foarte bun" – 25 - 28%, „bun" – 30%, „acceptabil" – 25%, „slab" - 10 %.

A.a.2. Printre *condițiile de trai*, care au o anumită pondere asupra eficacității de manifestare profesională a unui profesor, evidențiem: a) localitatea (sat, oraş); b) condițiile domiciliare (asigurarea logistică pentru desfăşurarea activității de creație independentă); c) situarea locuinței față de locul de muncă; d) starea materială (salarizare, indemnizare).

B. b.1. *Graficul muncii zilnice* a fost cotat în felul următor: „excelent" – 0 %, „foarte bun" – 5 %, „bun" – 20 %, „acceptabil" – 35 %, „slab" – 40 %. Datele vorbesc de la sine despre lipsa unui sistem de planificare *eficientă* a muncii zilnice a unui pedagog-muzician.

B.b.2. *Calitatea activităților pedagogice:*

Niveluri de calitate	**Nr. total**	**Nr. absolut**	**Egalare în %**
Realizare de o calitate superioară	200	18	9
Realizare foarte bună	-//-	64	32
Activitățile sînt de calitate corespunzătoare	-//-	91	45,5
Calitatea este acceptabilă	-//-	15	7,5
Calitatea este slabă	-//-	12	6

Calitatea activităților pedagogice în cadrul primar şi gimnazial nu atestă o pondere a „realizării foarte bune" (32 %) şi „de o calitate superioară" (9 %). În ideal, aceste cifre ar trebui să semnaleze minimum 60 % (pentru primul indice) şi 30% (pentru al doilea indice).

B.b.3. *Promovări* (se încadrează într-un minimum al prescrierilor de calitate):

Prescrieri de calitate	**Nr. total**	**Nr. absolut**	**Egalare în %**
Profesori-stagiari	61	6	9,8
Grad didactic II, I, superior	-//-	30	49
Şefi de secție	-//-	12	19,7
Şefi de studii/catedră	-//-	10	16,3
Directori	-//-	3	4,9

La acest compartiment se menține un anumit echilibru de perfecționare şi calificare continuă a cadrelor didactice din sistemul învățămîntului muzical, deşi lasă de dorit nivelul perfecțonării profesorilor-stagiari (9,8 %). Cauza poate fi explicată prin: a) reducerea numărului de profesori-începători, care decid să se încadreze în cîmpul de muncă conform specializării lor; b) coeficientul redus de stimulare a procesului de perfecționare şi autoperfecționare a cadrelor didactice, indiferent de vechimea în cîmpul muncii.

Atitudini profesionale:

Atitudini profesionale	Nr. total	Nr. absolut	Egalare în %
Manifestă o disciplină proactivă	109	28	26,6
Are o disciplină satisfăcătoare	-//-	10	9,5
În general este disciplinat	-//-	30	28,5
Tinde spre o disciplină-model	-//-	41	39
Manifestă o disciplină reactivă	-//-	-	0

***Absențe* nemotivate, *încălcări* de disciplină**. Faptul că din eşantionul profesorilor evaluați 0 % manifestă o disciplină reactivă nu schimbă situația, fiindcă numai 26,6 % manifestă o disciplină proactivă, ceea ce înseamnă că ¼ din numărul celor examinați promovează o disciplină eficientă, în timp ce cealaltă parte – ¾ manifestă o disciplină străină standardelor profesionale acceptate de factorii curriculari ai domeniului. Or, aceasta nu este altceva decît acea consecință că nu dispunem de o *praxiologie inovațională* în EMA.

Alte tehnici de evaluare ale performanțelor profesionale.

Pentru a exclude la maximum erorile şi consecințele unei evaluări unilaterale, am găsit de cuviință a extinde simțitor aria formelor de evaluare. În acest context, printre formele efective se înscrie cea de elaborare a unei liste de adjective, dintre care sînt alese de către evaluator numai acelea, care definesc integrat persoana evaluată. În Tabelul 5.2.1 expunem un model al unei asemenea liste de adjective.

Tabelul 5.2.1. Lista de evaluare a profesorilor prin adjective

	Ingenios		Deschis		Hotărît		Succesiv
	Pertinent		Pedantic		Optimist		Sporadic
	Exigent		Închis		Pesimist		Artistic
	Creativ		Colectivist		Trist		Raționalistic
	Sensibil		Comunicabil		Vesel		Receptiv
	Dur		Egoist		Fericit		Abil
	Feroce		Independent		Proactiv		Ingenios
	Inteligent		Dependent		Reactiv		Neordonat
Evaluatorul marchează cu semnul „√” adjectivele care, după părerea acestuia, corespund persoanei evaluate.							

Asemenea tehnică de evaluare este binevenită atunci, cînd evaluatorul cunoaşte destul de bine persoana evaluată. Deaceea, în calitate de evaluatori au fost desemnate persoanele, care fac parte din colectivul celui care este evaluat. Pentru a exclude elementul subiectiv, a fost nevoie de implicat în procesul de evaluare, concomitent, mai multe persoane. Rezultatele de intersecție au fost suprapuse în aşa fel, ca în urma calculului să se obțină media, care să constituie rezultanta optimă a sondajului efectuat. Pentru a identifica ponderea calităților pozitive la persoana evaluată, la toate celelalte momente, a mai fost necesar a sistematiza adjectivele cu semnul „+” şi adjectivele cu semnul „–”. Obținerea unui număr maxim de adjective cu semnul „+” din referințele posibile remarcă o persoană cu stil *proactiv* (au fost identificate 21,5 % de profesori din eşantionul supus examinării). Dimpotrivă, numărul mare de adjective cu semnul „–” mărturiseşte despre aceea că persoana evaluată are un stil *reactiv* (au fost identificate 64,8 % de profesori). În procesul de evaluare au fost înregistrate şi persoane cu indici intermediari, la care prevalează adjectivele cu indici pozitivi, cît şi cei la care prevalează adjectivele cu indici negativi (aceştea formează 13,7 % din întregul eşantion supus examinării – în total 71 profesori). Primii noi i-am apreciat ca persoane *interactive,* iar cei de la urmă – ca persoane *intractive.*

Fişa de evaluare a profesorilor-muzicieni

Un lot de 8 experți au evaluat profesorii-muzicieni după exemplele de variabile expuse în lista de mai jos. Persoana evaluată poate fi considerată superioară afirmației din lista de variabile (în acest caz, în spațiul din dreapta se pune semnul „+”), inferioară afirmației (se pune semnul „–”) sau să corespundă exact afirmației respective (în acest caz, se pune semnul „0”).

1. Este o persoană pasionată pentru domeniul în care activează. (S) „ „
2. Stăpîneşte metodele pedagogice, însă trece cu vederea momentele esențiale. (M) „ „
3. Nu este în stare să facă o caracteristică profesională obiectului acțiunii. (I) „ „
4. Poate demonstra ceea ce expune, dar nu este în stare să integreze cunoştințele teoretice şi acțiunile practice cu alte domenii de artă. (M) „ „
5. Tinde spre efecte exagerate, care nu aduc folos cauzei comune. (I) „ „
6. Îşi asumă responsabilități şi caută să stimuleze prin exemplul pozitiv discipolii săi. (S) „ „
7. Tinde spre succesul personal şi, mai rar, spre cel al educaților. (M) „ „
8. Nu creează situații pedagogice, care ar permite realizarea principiului opțiunii. (I) „ „

9. Este centrat pe valori şi este ferm în convingerile sale. (S) „ „
10. Comportamentul este negativ, susținut de maniere de prost gust. (I) „ „
11. Nu împiedică nimănui să obțină rezultate bune în activitate, dar nici nu contribuie personal la avansarea altora. (M) „ „
12. Conoaşte la perfecție obiectul promovat şi continuă permanent să se autoperfecționeze. (S) „ „
13. Este capabil să modeleze situațiile pedagogice, dar nu acceptă riscul. (M) „ „
14.Nu cunoaşte locul şi rolul acelei sau altei acțiuni în contextul procesului educativ. (I) „ „
15. Inițiativa ocupă un loc de frunte în principiile de comportament eficient. (S) „ „
16. Proiectează bine activitatea didactică, însă, realizarea propriu-zisă a celor trasate, poartă un caracter formal. (M) „ „
17. Se mulțumeşte cu situația de insucces/succes. (I) „ „
18. Este o persoană destul de sociabilă, fiind amabilă în comunicare. (S) „ „
19. Deprinderile practice întrec cu mult cunoştințele teoretice şi vocabularul vorbit.(M) „ „
20. Nu-şi asumă nici o responsabilitate în ceea ce planifică. (I) „ „
21. Din cînd în cînd se eschivează de la deciziile sale. (M) „ „
22. Este precaut față de bugetul timpului propriu şi a celor din jur. (S) „ „
23. Nu ştie să documenteze lucrurile esențiale din literatura metodico-ştiințifică. (I) „ „
24. Realizează toate indicațiile curriculare, dar nu provoacă creativitate.(M) „ „
25. Creativitatea constituie o normă în elaborarea „hărților” comportamentale profesionale. (S) „ „
26. Nu-l interesează decît profitul material. (I) „ „
27. Foloseşte în acțiunile pedagogice procedee noi, însă aceastea fiind lipsite de sistem. (M) „ „
28. Prin toate comportamentele sale este evidentă tendința spre succes. (S) „ „
29. Problemele sale caută să le pună pe umerii altora, abandonînd critica de sine. (I) „ „
30. Are o conştiință de sine superioară, fiind critic şi exigent. (S) „ „
31. În deciziile sale se spriginå mai mult pe experiențele emoționale. (M) „ „
32. Din comportamentele persoanei rezultă că lasă mult de dorit aspectele conştiinței. (I) „ „
33. Este mai mult decît creativ. (S) „ „

Notă. Litera situată în paranteze indică nivelul de competență descris S = superior, M = mediu, I = inferior. Toate aceste suplimente le completează evaluatorii-experți.

Calculul datelor obținute am căutat să le prelucrăm conform sistemului propus de cercetătorul Saal (1979). Expunem acest sistem după H. Pitariu (1992).

Tabelul 5.2.2. Sistemul de acordare a notelor

Nr. de răspunsuri posibile	Combinații posibile *			Calificatv Numeric **
	Superior	Mediu	Inferior	
1	+	+	+	7
2	+	+	0	6
3	+	+	-	5
4	0	0	+	5
5	-	+	0	4
6	0	+	+	6
7	-	-	0	2

* „+” indică: „eventual este superior comportamentului descris”;
„0” indică: „eventual este la fel ca în comportamentul descris”;
„–” indică: „eventual este inferior comportamentului descris”.
** Calificativele numerice provin din aplicarea următoarei formule ENRS (echivalentul numeric al răspunsului cu calificativul „*superior*”) + = 8, 0 = 7, – = 6, „*mediu*” + = 5, 0 = 4, – = 3, „*inferior*” + = 2, 0 = 1, – = 0. Din suma a trei echivalente a fiecărui nivel se scade cifra 8. În considerație sînt luate dimensiunile, care califică performanțele profesionale după variabilele de *proactivitate, creativitate, tendință spre succes etc.* De exemplu, dimensiunea „Capacitatea de a fi proactiv” figurează în afirmațiile 15 (S), 25 (S), 31(I), marcate de un oarecare evaluator cu „+”, „+” şi „0”, ceea ce înseamnă acordarea următoarelor valori numerice: (6+ 6 +1) – 8= 5. Astfel, 5 este nota acordată profesorului la dimensiunea nominalizată.

Este de menționat, că conform formulei prezentate, am evaluat profesorii între 1 şi 7 puncte şi validitatea acestei tehnici este destul de înaltă. În caz de necesitate aceste puncte pot fi transferate în sistemul de 9 puncte şi calculate după o formulă specială.

Dimensiuni profesionale şi explicarea lor.

Argumente. Aprecierea performanțelor profesionale, determinarea factorilor de blocare şi facilitatori ai procesului vizat a fost efectuat în baza datelor acumulate de pe urma documentării datelor înregistrate de evaluatori pe teren şi reflectate în scalele respective. Scalele includ în conținuturile sale cei mai specifici şi semnificativi indici, care permit a judeca des-

pre nivelul performanțelor profesionale şi succesul profesorului-muzician. Tematica scalelor este chibzuită în aşa fel ca să cuprindă întreaga arie a *culturii organizaționale* unui profesor. Mai jos de fiecare temă a scalei este prezentă o adnotare succintă. Scala, propriu-zisă, este alcătuită din următoarele compartimente: *note* (de la 9 – 1) expuse pe verticală, începînd cu nivelul performanței *superioare* (gradațiile: 9 ↔ 7), apoi urmînd nivelul performanței *medie* (gradațiile: 6 ↔ 4) şi terminînd cu nivelul performanței *inferioare* (gradațiile: 3 ↔ 1), adică nivelul *insuficienței.*

Exemplele de performanțe pentru fiecare nivel sînt sesizate în baza aşa-numitor „profesori-experți”, care au căutat să expună cele mai semnificative exemple de comportament şi, care, servesc drept repere în aprecierea persoanei concrete.

Evaluarea nivelului eficienței a fost făcută prin încercuirea cifrei respective a compartimentului „evaluare”, situat în partea de jos a scalei. În scopul evitării unor erori de ordin subiectiv şi prezumțios, este nevoie a trece în revistă unele dintre acestea, care au loc cu o frecvență înaltă:

- evaluatorul trebuia să se situeze pe o pistă mijlocie, adică să fie în aprecierile sale neutru, adică să fie nici prea dur, nici prea indulgent;
- a fost necesar de a evita stereotipul unei performanțe de nivel mediu pentru toți subiecții evaluării, a utiliza întreaga scară de note;
- accentul evaluării era pus pe aprecierea dimensiunilor de performanță şi nu pe nivelurile propriu-zise (superior, mediu, inferior);
- gîndirea critică trebuia să domine impresiile emoționale.

Fişa nr. 1. Volumul de cunoştințe teoretice şi practice. Fişa înmatriculează cantitatea de cunoştințe pe care le posedă profesorul-muzician, tendința de a se autoinstrui, a se schimba, *competența* de a-şi multiplica eforturile experiențiale.

Exemple	**Puncte**	**Nivele**
- Demonstrează o pregătire deosebită, susținută de o intuiție deosebită în anticiparea situațiilor practice.	9	Performanțe superioare
- Dimensiunea cognitivă este de individiat. Este surprinzătoare iscusința cu care profesorul-muzician le aplică în practică.	8	
- Competența de a integra cunoştințele din diferite domenii şi deprinderea de a le centra asupra disciplinei sale demonstrează universalitate profesională.	7	
- Cunoştințele teoretice nu concordează cu aplicațiile practice.	6	

- Consultarea literaturii de specialitate poartă un caracter asistemic, de la caz la caz.		Performanțe medii
- Experiența dobîndită nu este valorificată în baza noilor teorii şi concepte. Există discrepanța dintre demersurile teoretice şi realizările practice.	5	
- Persistă o stare egocentrică în acțiunile şi deciziile pedagogice.	4	
- Lectura literaturii poartă un caracter sporadic. - Baza profesională, în exclusivitate, rămîne a fi cea formată la instituția de învățămînt.	3 2 1	Performanțe inferioare

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr.actorilor evaluați	15	25	30	40	48	18	12	8	4

Fişa nr. 2. Dimensiunea aplicării cunoştințelor profesionale. Aplicarea direcționată a cunoştințelor acumulate. Cunoaşterea locului şi funcției fiecărui enunț. Anticiparea efectului aplicării acelei sau altei combinări de fenomene muzical-artistice cunoscute. Dimensiunea libertății de a opta pentru implementarea cunoştințelor şi capacităților verificate. Manifestarea activă/reactivă a capacităților de combinare, de recombinare, de discriminare, de afirmare.

Exemple	***Puncte***	***Nivele***
- Este bine observabilă tendința de a aplica pe toate căile posibile cunoştințele acumulate în domeniul artistic.	9	Performanțe superioare
- Aplicarea cunoştințelor are loc nu la voia întîmplării, ci cu luare în seamă a vîrstei şi competențelor individuale.	8	
- Competențele profesionale rezidă în capacitatea de a focaliza eforturile pe aplicarea utilă a cunoştințelor integrate.	7	
- Cunoştințele profesionale sînt aplicate ca un datum, fără a fi trecute prin „filtrul" propriei experiențe praxiologice. - Multe din cunoştințele acumulate anterior rămîn în afara cîmpului de valorificare integrațională.	6	Performanțe

- Suprapunerea, interferența cunoștințelor din diferite domenii de artă și cu realitățile practicii are loc cu mare frică și teamă, lipsa *inițiativei și riscului* pedagogic.	5	medii
-Transmiterea cunoștințelor suferă de stările de complexare profesională.	4	
- Nu există o delimitare dintre ceea ce ține de aspectele teoretice (idei, teorii, concepte, reguli etc.) și aspectele practice (acțiuni dinamice, exersare etc.).	3	Performanțe inferioare
- Sunt aparente sporadic elementele de legătură dintre teorie și practică, în cazurile forțate (comisii, evaluare anuală).	2 1	

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr.actorilor evaluați	13	20	39	44	28	25	17	14	-

Fișa nr. 3. Eficacitatea profesională. Evaluării sunt supuse capacitățile pedagogului de a fi proactiv în comportamentele profesionale: *luarea de decizii, asumarea de responsabilități, promovarea inițiativei înalte, voinței și puterii.* Manifestarea unui stil pozitiv de *introdeschidere* în lumea artei muzicale, susținut de performanțe creative.

Exemple	***Puncte***	***Nivele***
- Procesul pedagogic devine un laborator, care este gestionat de strategii și tactici bazate pe o responsabilitate înaltă. - Inițiativele proprii domină asupra împrejurărilor.	9	Performanțe superioare
- Puterea deciziilor încurajează și stimulează factorii procesului educașițional muzical-artistic.	8	
- Creativitatea constituie o calitate de concurență în structura de autoevaluare a performanțelor individuale.	7	
- Activitățile bine proiectate nu sînt instrumentate cu acțiuni încrezute, bine determinate.	6	Performanțe medii
- Intențiile pozitive deseori nu ajung a fi calificate cu sintagma „lucrul bine făcut”. - Se străduie asupra „efectelor” în defavoarea dobîndirii unei eficiențe sistemice și continui.	5 4	
- Se împotmolește în lucruri mărunte, neesențiale. - Se detașează de la subiectul artistic, formînd o impresie că nu pricepe mesajul muzical, nu percepe mersul dramaturgiei muzical-artistice.	3	Performanțe inferioare

- Nu este în stare să evidenţieze erorile, să determine consecinţele, să se autoaprecieze.	2	
- Este conformist cu toate părerile parvenite din exterior, uşor se dezice de propriile afirmaţii.	1	

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. actorilor evaluaţi	20	33	59	33	24	20	13	6	2

Fişa nr. 4. Capacitatea de instruire şi autoinstruire. Capacitatea de instruire a altora şi completarea permanentă a arsenalului de cunoştinţe în domeniu, şi nu numai. Măiestria de a încuraja, a susţine, a orienta, a pasiona, cu procesul de cunoaştere şi aplicare a cunoştinţelor şi experienţelor muzical-artistice.

Exemple	***Puncte***	***Nivele***
- Stăpîneşte un stil managerial, care îi permite să conducă cu activitatea altora într-un ritm optim şi eficient.	9	Performanţe superioare
- Este indulgent faţă de elevii care nu au înţeles esenţa materiei şi este gata oricînd să reia explicaţiile, exemplificările etc. - Este bine informat despre potenţialităţile individuale ale fiecărui discipol, coleg.	8	
- Ştie să utilizeze metodele didactice în aşa fel ca discursurile să fie perceptibile şi accesibile.	7	
- Este puţin flexibil în explicarea diferenţiată a materiei de studiu.	6	Performanţe medii
- Multe din cunoştinţele achiziţionate anterior rămân neaplicabile din motive de incoerenţă managerial-pedagogică.	5	
- Solicitările celor instruiţi din advertenţe şi impact pedagogic nu sunt satisfăcute, ceea ce duce la un învăţământ ineficient.	4	
- Autoinstruirea persistă într-o stare de repaos.	3	Performanţe inferioare
- Transmiterea cunoştinţelor are loc unui „destinatar” care, de parcă, nu ar exista.	2 1	

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Numărul actorilor evaluaţi	7	14	28	48	29	27	26	21	-

Fişa nr. 5. Capacitatea managerială. Persuasiunea cu procesul didactic. Ordonarea obiectivelor, mijloacelor de influenţare formativă, evaluarea rezultatelor, luarea deciziilor. Colaborarea, desemnarea liderilor, promovarea unui stil competitiv.

Exemple	*Puncte*	*Nivele*
- În conducerea cu procesul didactic pune accentul pe principiul colaborării şi interacţiunii dintre factorii de resort.	9	Performanţe superioare
- Este exigent faţă de subalterni în ceea ce priveşte planificarea şi realizarea cu succes a scopului acţiunii. - În realizarea sarcinilor şi evaluarea rezultatelor menţine procesul într-o atmosferă de parteneriat.	8	
- *Lucrează cu alţi specialişti pentru a înbunătăţi calitatea instruirii şi planificarea* [112, p. 96]	7	
- Provoacă interes superficial pentru cunoaşterea posibilităţilor individuale a discipolilor, fapt care frînează eficienţa *culturii organizaţionale.*	6 5 4	Performanţe medii
- Erorile propriilor acţiuni nu sînt luate în seamă, permanent este învinuit de „ un alt cineva”.	3 2	Performanţe inferioare
- Este mereu în aşteptarea indicaţiilor din exterior.	1	

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. actorilor evaluaţi	11	36	-	-	150	-	3	-	-

Fişa nr. 6. Capacitatea de a progresa. Tendinţa înaltă spre succes personal şi global impune actorul procesului a depune eforturi enorme întru obţinerea noilor credite profesionale.

Exemple	*Puncte*	*Nivele*
- *Succesul*, constituind un stimul puternic, ghidează eficient activitatea, deşi nu în defavoarea componentelor procesului.	9	Performanţe superioare
- Ştie bine care este rolul şi funcţia fiecărei componente a procesului pentru a-i acorda o atenţie meritorie.	8	
- Capacitatea de a progresa se bazează pe valorificarea permanentă a *stilului proactiv*.	7	
- Există tendinţa manifestă a „efectelor” în defavoarea acţiunilor care ar duce spre un *succes* real şi nu unul imaginar.	6	Performanţe

- Nu se iau în seamă cheltuielile „în vid” a resurselor *interne-externe*. Principalul este să se ajungă, cu orice preț, la o evaluare acceptabilă.	5 4	medii
- Nu se observă o careva tendință spre succes. *Succesul* nu prezintă un deziderat comportamental.	3 2	Performanțe inferioare

Evaluare:

N o t e	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Nr. actorilor evaluați	19	36	-	70	34	-	23	18	

Ierarhizarea datelor obținute a fost efectuată în baza următoarelor poziții: *insucces-succes, succes-insucces, succes-succes.* Persoanele evaluate au fost grupate respectiv cîte 3 → 6 → 9 în conexiune. Totul se reduce la ierarhizarea persoanelor evaluate, în conformitate cu scara, care reflectă pozițiile menționate mai sus, şi anume, saltul „de la o treaptă la alta”. De exemplu, persoanele evaluate, din ***grupa*** **A,** manifestă *insucces-insucces,* din ***grupa*** **B** - *insucces-succes, din* ***grupa*** **C**- *succes-succes,* din ***grupa*** **D** - *insucces-insucces-succes,* din ***grupa*** **E** - *insucces-succes-succes,* din ***grupa*** **F** – *succes-succes-succes.*

Asemenea grupare ajută la verificarea fazelor ciclice, la stabilirea momentului*,* cînd are loc transferul evaluatului de la o treaptă la alta şi dintr-o grupă în alta (Tabelul 5.2.3).

Tabelul 5.2.3. Evaluarea profesorului-muzician conform scării *din trei în trei trepte*

Subiecții evaluați	**Poziționări**			**Valoarea medie**	**Rangul**
	Insucces-succes	***Succes - insucces***	***Succes-succes***		
A	4	3	1	4+3+1=2.66	2
B	5	3	2	5+3+2=3.33	3
C	7	6	1	7+6+1=4.66	4
D	8	7	2	8+7+2=	5
E	3	3	0	5.66	2
F	3	4	2	3+3+0= 2.0	3
G	4	3	1	3+4+2= 3.0	3
H	5	4	2	4+3+1=	4
K	2	1	3	2.66	2
				5+4+2=	
				3.66	
				2+1+3= 2.0	

Raportate la scara de nouă puncte, grupele de evaluați au avut următoarea distribuție:

9	8	7	6	5	4	3	2	1
C	B	D	F	H	B	K	G	E

Evaluarea prin selectarea şi etalonarea unor anumite calități de personalitate.

Tabelul 5.2.4. Evaluare prin itemii calităților de personalitate

I t e m i	Ponderi
Asumă responsabilități.	6,7
Face lucrul de mîntuială.	1,7
Propriile erori le dă pe seama altora.	3,3
Laudă pe alții fără să argumenteze.	6,8
Succesul personal îl ridică la apogeu.	8,1
Succesul altora este trecut cu vederea sau subestimat.	7,9
Nu suferă critica din afară.	1,9
Este principial față de sine şi față de alții.	4,2
Ia inițiative proprii, duce lucrul la bun sfîrşit.	6,5

Tehnica incidentelor critice constituie o metodă de evaluare, ideile căreia se trag de la autorii mijlocului secolului trecut, însă, actualmente, ea capătă o semnificație nouă. Sensul metodei nominalizate constă în colectarea de fapte, evenimente, împrejurări din procesul de instruire-educare, care influențează acțiunile şi comportamentele particulare ale persoanei, implicate în proces, cu statut decizional. Însuşi noțiunea de *incident critic* autorul H.Pitariu o califică drept „orice acțiune umană oarecum ieşită din comun care este suficient de completă pentru a permite efectuarea de inferențe şi predicții privitor la o anumită activitate” [190, p. 64]. Studiul eficacității orelor de educație muzicală şcolară şi promovării cursurilor liceale/universitare în domeniu ne-a făcut să elaborăm o fişă de evaluare, cu luarea în seamă a următoarelor poziții: a) evidențierea împrejurărilor care ar trebui susținute sau discriminate în activitatea celui evaluat; b) evidențierea intervențiilor eficiente sau ineficiente.

Cu alte cuvinte, lista *incidentelor* include împrejurări cu indici de extremitate, de exemplu: *eficient - ineficient, adecvat – neadecvat, proactiv - reactiv etc.*

În baza chestionarelor respective au fost acumulate circa 120 incidente critice de la profesorii din şcolile generale şi de muzică/artă pentru

copii, licee de arte şi facultăţi de muzică. În urma prelucrării incidentelor indicate, în chestionare, de către colegi, am stabilit 12 factori de succes în activitatea pedagogică, care au fost expuşi într-o fişă specială.

În continuare expunem rezultatele obţinute de pe urma examinării acordului evaluatorului asupra aprecierilor comportamentale a profesorilor-muzicieni (au fost evaluate 116 cade didactice).

1.Acordă prea multă atenţie activităţilor teoretice
acord total - 19 , de acord - 55, indecis - 32 , nu sînt de acord – 7, dezacord total –3.

2.Trece cu vederea răspunsurile elevilor inerţi
acord total – 58, de acord – 14, indecis - 3, nu sînt de acord – 26, dezacord total – 15.

3.Nu stimulează iniţiativa şi independenţa elevilor
acord total – 29, de acord – 71, indecis – 9, nu sînt de acord – 5, dezacord total – 2.

4.Promovează un stil autoritar
acord total – 42, de acord - 35, indecis – 4, nu sînt de acord – 24, dezacord total – 11.

5.Acordă prea multă atenţie elevilor dotaţi
acord total – 8, de acord – 34, indecis - 47, nu sînt de acord – 17, dezacord total -10.

6.Activităţile practice decurg plictisitor
acord total - 32, de acord – 21, indecis - 13, nu sînt de acord – 41, dezacord total - 9.

7.Creativitatea ocupă un loc formal în contextul orei
acord total – 63, de acord - 23, indecis - 14, nu sînt de acord - 9, dezacord total – 7.

8.Stimulează tendinţa şi efortul persoanei spre succes
acord total - 9, de acord - 16, indecis - 36, nu sunt de acord - 39, dezacord total – 16.

9.Pune accentul pe aspectele empatice
acord total- 0, de acord - 7, indecis - 78, nu sînt de acord - 21, dezacord total - 10.

10. Promovează un comportament reactiv
acord total - 69, de acord - 36, indecis - 4, nu sînt de acord - 5, dezacord total - 2.

11. Aplică procedee care inhibă cîmpul de extindere artistică a persoanei
acord total - 18, de acord - 32, indecis - 4, nu sînt de acord - 57, dezacord total - 5.

12. Acordă prea multă atenție principiului centrării pe valori
acord total - 10, de acord - 36, indecis - 43, nu sînt de acord - 16, dezacord total - 11.

Din rezultatele cantitative, înregistrate în fişa de mai sus concludem următoarele:

- profesorii centrați pe factorii *stimulativi* (punctele: 1, 5, 12) formează, în mediu, doar 10,6 %
- există o mare pondere a numărului de profesori care *ignoră elevii inerți* (*acord* şi *acord* total – 62 %), *nu stimulează inițiativa* (*acord* şi *acord* total – 86,2 %), *promovează un comportament reactiv* (*acord* total – 59,4 %);
- factorii de semnificație importantă sunt reduşi la *stimularea succesului, centrarea pe aspectele empatice,* care formează, respectiv: 21,5 % şi 6,03%,
- îngrijoreză faptul că *creativitatea ocupă un loc formal în educația muzical-artistică* (*acord* total – 54, 3 %).

În contextul cercetării noastre se înscrie destul de reuşit o altă tehnică de evaluare a eficienței profesionale în diverse domenii, cea de **notare binară,** lansată în anii ʾ60 - 70 (Bass) şi pe larg fiind utilizată în prezent (H.Pitariu, 1992). Eficacitatea acestei tehnici o explicăm prin faptul că ea contribuie la reducerea imperfecțiunilor şi erorilor, care sînt caracteristice aprecierii/evaluării.

Tabelul 5.2.5. Itemi din fişa de apreciere a profesorilor-muzicieni

Evaluarea calitativă a ciclurilor, esențelor educaționale şi nu evaluarea subtilităților. Evaluarea capacităților în dinamica dezvoltării lor.					
	totdeauna	*adesea*	*ocazional*	*uneori*	*niciodată*
% celor superiori	64	28	4	3	1
% celor inferiori	9	26	39	16	10
Pondere binară	2	0	2	1	0
Pondere arbitrară	3	7	6	3	2
Scopul şi acțiunile profesorului sînt axate pe o permanentă "preocupare față de performanțele individului raportate la potențialul propriu" [87, p. 32]					
% celor superiori	56	37	4	2	1
% celor inferiori	17	29	23	28	3
Pondere binară	2	3	0	2	0
Pondere arbitrară	7	4	3	4	2

Alternanța formelor de lucru şi activităților muzicale este concepută şi promovată ca factor de eficiență compensatorie în calea spere idealul educațional.

	totdeauna	*adesea*	*ocazional*	*uneori*	*niciodată*
% celor superiori	40	41	9	7	3
% celor inferiori	9	26	39	17	9
Pondere binară	1	0	1	1	0
Pondere arbitrară	4	5	4	3	6

Profesorul aplică în permanență strategii diferențiale şi individualizate

	totdeauna	*adesea*	*ocazional*	*uneori*	*niciodată*
% celor superiori	59	38	3	0	0
% celor inferiori	6	65	23	5	1
Pondere binară	1	0	0	0	0
Pondere arbitrară	5	2	2	1	0

Interpretările verbale ale mesajelor muzical – artistice sînt centrate pe criteriile productive (gîndire flexibilă, exprimarea opiniilor proprii, folosirea elementelor artistice specifice: metafora, comparația, asocierea etc.)

	totdeauna	*adesea*	*ocazional*	*uneori*	*niciodată*
% celor superiori	43	33	14	6	4
% celor inferiori	6	20	30	28	16
Pondere binară	1	0	2	1	0
Pondere arbitrară	5	3	2	4	1

Metodica tehnicii de **notare binară** constă în următoarele:

- construim o fişă de apreciere cu cotare binară (superior-inferior; eficient-ineficient), care presupune selectarea din lista de calități şi evenimente profesioniste ale pedagogului-muzician a mai multor *itemi comportamentali;*
- în fişa de apreciere înscriem o scală de cinci puncte (Tabelul 5.2.5);
- evaluatorul apreciază măsura în care cel evaluat superior-inferior (eficient-ineficient) corespunde unui anumit compartiment calculat în procente;
- din lista de itemi construită inițial, în varianta finală sînt înscrişi cei mai discriminativi itemi;
- „se acordă ponderea (+1) acelor categorii de răspunsuri care separă *net* profesionistul superior de cel inferior" [190, p. 66];
- tehnica descrisă am combinat-o cu alte metode, utilizate anterior, cu scopul de a exclude la maxim multiplele erori, în special, cele ce țin de subiectivismul şi indulgența evaluatorului, fenomen destul de frecvent în cercul profesorilor.

Rezultate experimentale.

În procesul experimental, la etapa dată, au fost angajați circa 172 profesori, respectiv, din cadrul primar – 34, gimnazial (general) – 35, cadrul

gimnazial (arte) – 45, liceal – 34, facultate – 24. La fiecare compartiment evaluativ numărul profesorilor era diferit, variînd de la 24 pînă la 172 de persoane, fapt care nu se răsfrînge asupra calităţii rezultativităţii. Evaluarea performanţelor profesionale este realizată în prezenţa experimentatorului sau şefilor secţiilor de ramură, cu care preventiv a fost promovat un instructaj specializat. În scopul evitării situaţiilor de supra/sub-estimare (perimare) a rezultatelor cotate, întregul eşantion de profesori a fost examinat şi notat separat la fiecare aspect. În studiul eficienţei profesionale autorii atrag mai multă atenţie rolului *intereselor, factorilor de cogniţie,* în legătură cu realizarea anumitor activităţi specifice domeniului şi, ceva mai puţină atenţie, este rezervată pentru identificarea locului şi rolului nivelului de inteligenţă (cultura generală şi cultura muzicală a pedagogului-muzician). La toate acestea, a mai fost necesar a identifica unii factori decisivi (*imaginaţia productivă, memorarea şi operarea cu programele informaţionale, cu datele experenţiale, asistarea pe calculator*). Pentru a ne forma un tablou complet despre persoana evaluată, de rînd cu identificarea performanţelor aptitudinale, este important a delimita *motivaţia, aspectele atitudinale, opţiunea, introdeschiderea artistică,* din perspective integraţionale.

5.3. Cultura organizaţională a profesorului de muzică

Unul din factorii de bază în procesul de instruire şi pregătire a tinerelor cadre de profesori de muzică pentru şcolile de cultură generală, şcolile de muzică/artă pentru copii şi a educatorilor muzicali pentru instituţiile preşcolare, îl constituie munca lor independentă, formarea şi dezvoltarea deprinderilor şi obişnuinţelor de lucru şi de studiu individual, de cultivare a spiritului de iniţiativă şi responsabilitate. În cele ce urmează ne vom referi la organizarea şi dirijarea activităţii independente a studenţilor facultăţii de Muzică şi Pedagogie Muzicală. Ea se desfăşoară conform unui *plan – hartă,* care cuprinde trei componente *planificarea, executarea şi evaluarea.*

Planificarea conţine tematica şi procedeele necesare studiului independent a materiei curriculare (cunoştinţelor teoretice din domeniul psihopedagogic, muzicologic, sociologic, performanţei interpretative vocale/instrumentale/dirijorale). Planificarea se face atît pentru întregul an de studii, pentru întregul semestru, cît şi pentru fiecare oră de curs. Planificarea de perspectivă (anuală, semestrială) este întocmită de către profesorul disciplinei de profil. Planificarea curentă/de progres (de la o oră la alta), este elaborată de student.

În scopul planificării eficiente a muncii independente a studentului, am utilizat un model de *hartă*, în care este indicat întreg traseul de activitate. *Harta* conține o anumită succesiune a acțiunilor întreprinse de student la rezolvarea fiecărei sarcini pe parcursul întregii săptămîni, care asigură o legătură logică dintre sarcinile proiectate. Tot aici putem urmări, care este bugetul de timp chieltuit de student în fiecare zi. Utilizarea *hărților* de acest fel, elaborate după un sistem bine determinat, contribuie la dezvoltarea spiritului de inițiativă, la desfăşurarea unei munci independente eficiente. Asemenea hărți permit pedagogului să dirijeze cu activitatea studentului, fără a avea un contact direct cu acesta, să țină zilnic evidența asupra muncii independente pe parcursul întregii săptămâni şi nu numai. Aceste forme de autoplanificare, autoghidare pot fi folosite de către studenții secțiilor învățămînt primar, de către elevii liceelor muzical-pedagogice/de arte etc.

Timp de 4 ani o grupă (experimentală) de studenți ai Facultății Muzică şi Pedagogie Muzicală a studiat după metodica descrisă mai sus, iar alta grupă (de etalonare) - după conceptele metodice tradiționale de planificare a muncii independente. Studenții primei grupe au rezolvat la timp sarcinile curriculare la disciplina respectivă, toate creațiile muzicale, studiile tehnice şi exercițiile au fost îndeplinite la un nivel interpretativ înalt, nimeni nu a apelat la ajutor suplimentar, toți au susținut examenele pe note "bune" şi "foarte bune". Această categorie de studenți manifestă un viu interes față de arta muzicală atît în timpul orei de curs, cît şi în timpul evoluărilor în diverse activități, organizate şi promovate extracurricular. Studenții din grupa a doua aveau mereu nevoie de ajutor suplimentar atît pe parcurs, cît şi în timpul orelor de evaluare curentă/finală. Multe din creațiile muzicale nu au fost executate la un nivel artistic aşteptat. În timpul practicii pedagogice acest eşantion a înregistrat erori de ordin interpretativ (prezentarea publică a unei creații muzicale vocal/instrumental), de ordin practic (acompanierea unui cîntec din repertoriul şcolar, muzicierea, creația muzicală elementară, organizarea unui joc muzical etc.)

Executarea. Un loc aparte în organizarea muncii instructive, la orele de curs şi în afara lor, îi revine analizei de sine stătător a sarcinilor, determinării mijloacelor de expresie muzicală şi modului de executare a acestora. Astfel, munca de automanagement a studentului-muzician o divizăm în două compartimente, *doi paşi*. **Primul pas** reprezintă perioada de timp şi formele organizaționale de pînă la executarea propriu-zisă şi se reduce la realizarea proiectului de acționare practică, care include: conținutul, forma acțiunii, obiectivele, timpul rezervat pentru realizare. **Al doilea pas** se reduce la executarea/realizarea nemijlocită, în mod practic a supozițiilor şi

obiectivelor trasate, descrise în formele orale sau scriptice. Ambele comportamente atestă o legătură strînsă între ele. De exemplu, dacă sarcinile de lucru asupra creației muzicale nu au fost întocmite din timp, încă în cadrul primului pas, atunci nu poate fi vorba despre executarea succesivă şi bine direcționată a materialului muzical din cadrul următorului pas. Alt moment, de acest fel, ține de executarea promptă, neproiectată, nici în termeni mentali, nici în termeni comportamentali, fapt care frînează formarea capacităților de interpretare conştientă/programată/autodirijată.

Evaluarea. Cunoaştem cît de importantă este aprecierea/evaluarea obiectivă a rezultatelor activității de studiu. În valoare este pus atît rezultatul propriu-zis, cît şi procesul, eficacitatea, modul în care aceste rezultate „s-au clădit", care a fost aportul personal al subectului activității la succesul înregistrat. Un accent aparte este pus pe factorii de autoapraciere (*obiectivitate, critică de sine, principialitate, putere şi siguranță pentru succes, proiectivitate*). Educarea profesorului în formare a calităților de personalitate, necesare în activitatea de studiu şi de viitor, implică asigurarea unei interfernțe productive între disciplinele de performantică muzical-practică şi disciplinele ciclului teoretic, metodicilor, metodologiei etc. Un factor nu puțin important în demersul formativ-dezvoltativ al independenței profesionale îl constituie realizarea sistemică a *adnotărilor* în forme expres şi forme desfăşurate la creațiile muzicale, interpretate pe parcurs şi în cadrul examenului de licență.

Aplicarea creativă în practică a procedeelor descrise mai sus, atribuie procesului o instrumentare metodologică şi praxiologică eficientă, susținută de rigorile curriculare şi standardele naționale cu privire la politicile de modernizare a învățămîntului preuniversitar/universitar şi postuniversitar. Profesorul-muzician de azi şi de măine este caracterizat drept *manager*, care stăpîneşte la perfecție nu numai cunoştințele, competențele şi deprinderile de ordin profesionist, ci este o forță, o siguranță, un factor decisiv-dinamic, care are menirea şi obligațiunea socială de a propaga pe toate căile disponibile valorile *artei muzicale,* valorile *estetice* şi valorile *morale.*

Promovare. În programul formării profesionale a pedagogului-muzician un loc aparte îl ocupă curricula universitară, în care este concentrat conținutul, instrumentarea metodologică şi orientarea praxiologică de formare a specialistului. Actualmente, la fiecare modul disciplinar şi fiecare disciplină se elaborează curriculumuri şi materiale metodice respective. În acelaşi timp, există *problema transdisciplinară*, de la rezolvarea căreia ar avea de cîştigat specialistul, care să promoveze ulterior, în practica şcolară o **praxiologie inovațională**.

Realizarea scopului major al sistemului muzical instructiv-educativ de a forma personalitatea, dotată cu o cultură înaltă, competentă să rezolve independent problemele aparente, este neconcepută fără componentul creativ al activității. Nu încape îndoială că majoritatea copiilor şi adolescenților tind spre a inventa, a combina, improviza melodii, ritmuri şi piese muzicale elementare, adesea acestea fiind expuse în manieră naivă, arhaică, dar nelipsite de originalitate. Problema **praxiologiei muzicale** constă în valorificarea şi dezvoltarea la elevi a aptitudinilor creative şi calităților de personalitate productive, cu luare în seamă a tuturor factorilor subiectivi şi obiectivi ai procesului instructiv-educativ.

Pînă la moment, ştiința pedagogică şi psihologică a acumulat un anumit volum de cunoştințe cu privire la fenomenul creativității, în special cu referire la aspectele: personalitatea creativă, procesul creativ, rezultatul/producul creativității/creației, estimate în compartimentele 1.2.4 şi 4.3.2.

Pregătirea universitară a profesorului de muzică presupune, de rînd cu aprofundarea în domeniile psihopedagogice şi de specialitate, familiarizarea studentului cu problemele fundamentale ale *creatologiei* şi metodologiei respective ca mai apoi, în practica şcolară acesta să fie capabil să aplice cunoştințele şi ideile noi în activitatea sa profesională *(*a se vedea ***bibl.: 20, 24)***

Idealizarea realului prin intermediul fanteziei/imaginației constituie obiectul studiului *creativității artistice*, căreia îi sînt proprii: *metafora, asocierea, combinarea, alegoria* etc. Între experiențele individuale şi abilitatea profesorului de a fantazia, mereu există o stare contradictorie, care o caracterizăm prin situația dificilă de concentrare asupra unui obiect şi puterea de a-l reface. Problema costă în aceea, că este puțin ca profesorul să fie creativ, mai este necesar ca el să implementeze această facultate intelectuală în conținutul de personalitate a elevului.

Cunoaşterea particularităților creative a copiilor/adolescenților, modului de manifestare şi de stimulare a imaginației în acțiunile muzical-artistice, constituie un obiectiv primordial în programul de formare a viitorului pedagog-muzician. Privit contextual, cursul „Creativitatea muzicală" pune la dispoziția studentului principalele conținuturi, care îl orientează spre o activitate pedagogică sistematizată, în special, în ceea ce priveşte inițierea elevilor cu elementele de creație/creativitate muzical-artistică atît la orele de curs, cît şi în afara acestora.

Conținuturi şi obiective de referință (extras din cursul universitar *Creativitatea muzicală*)

Conținuturi	***Obiective de referință***
• Definiții asupra creativității. Premise istorice ale conceptului creativității în cadrul şcolar.	- să asimileze şi să grupeze definițiile existente în literatura de specialitate asupra creativității din perspectiva viitoarei profesii; - să identifice componentele comune în definițiile supuse unei analize independente;
• Viziuni actuale asupra conceptului de creativitate. Variabilitatea criteriilor de definiție şi evaluare a fenomenului de creație.	- să fie capabili să delimiteze ideile, conceptele noi şi cele tradiționale cu referire la procesul/persoana/produsul creației; - să fie capabil să identifice criteriile creativității în genere şi celei şcolare, în special.
• Obiectul de studiu al curentului ştiințific *Creatologia.* Particularități generale ale creativității individuale şi de grup. *Brainstorming-ul*. Relația dintre *normativ şi creativ*. Structura creativității.	- să conştientizeze rolul şi locul obiectului „creatologie” în *teoria şi praxiologia* educațională; - să caracterizeze perticularitățile individuale şi de grup (clasă); - să elucideze structura creativității şi relația: *normativ-creativ*;
• Rolul educațional al creativității muzical-artistice: analize teoretice şi situații praxiologice. Activitățile artistice cu conținut creativ.	- să evidențieze rolul teoretic şi aplicativ al creativității în plan educațional; - să sistematizeze activitățile artistice cu conținut creativ;
• Bazele psihologice ale studiului şi formării/dezvoltării creativității MA. Aspectele psihologice ale creativității.	- să însuşească reperele psihologice ale studiului şi formării/dezvoltării creativității muzical-artistice;
• Caracteristica componentelor creativității MA: *imaginația, gîndirea, voința, motivația, „auzul creativ”*.	- să însuşească şi să aprecieze componentele psihologice ale creativității MA: *imaginația, gîndirea, voința, motivația, „auzul creativ”;*

• Explorarea raporturilor: *creativitate şi personalitate; originalitate şi rutină; creativitate şi inteligență; situație creativă şi acumulări cantitative.*	- să conştientizeze principiile funcționării raporturilor dintre: *creativitate şi personalitate; originalitate şi rutină; creativitate şi inteligență; situație creativă şi acumulări cantitative.*

Competențe:

Caracteristica factorilor creativității MA: *originalitatea şi flexibilitatea gîndirii; imaginația artistică, cultura organizațională a cîmpului perceptiv.* Nivelurile variabile ale dezvoltării aptitudinilor creative la copii şi adolescenți.	- să caracterizeze factorii creativității/creației muzical-artistice; - să identifice nivelurile variabile ale dezvoltării aptitudinilor creative la copii/adolescenți;
Dimensiunea didactică a creativității MA: bazele pedagogice ale conducerii cu procesul creației muzicale; modele organizaționale; stimulii creativității muzical-artistice; conceptul *creativitatea învățării.*	- să delimiteze dimensiunile didactice ale creativității; - să proiecteze modele organizaționale de stimulare a creativității muzicale şcolare; - să implementeze conceptul *creativitatea învățării.*
Eficiențele formative ale creativității: tehnologii de dezvoltare a imaginației artistice reproductive; utilizarea situațiilor orientate spre formarea gîndirii ilustrative, dinamogene, în imagini, critice, profunde, plastice, eficiente, convergente şi divergente; procedee de activizare a capacității de organizare a cîmpului perceptiv: analiză, sinteză, comparație, abstractizare, concretizare, generalizare, clasificare.	- să însuşească tehnologiile eficiente de formare a creativității; - să compare; - să critice; - să discrimineze; - să analizeze/sintetizeze; - să concretizeze/generalizeze; - să clasifice;
Problematica educativ-formativă a creativității muzicale în cadrul gimnazial. Caracteristica obiectivelor curriculare ale activității de creație.	- să identifice şi să se orienteze în problematica creativității şcolare;
Particularitățile creativității individuale şi de grup. Sistematizarea itemilor muzical-euristici.	- să se orienteze în itemii muzical-euristici;

Metodica promovării AMA cu conținut creativ.	- să însuşească legitățile de variere a elementelor de muzicalizare vocală şi instrumentală;
Criterii de evaluare a produselor creative.	- să evalueze obiectiv produsele sale creative.

Activități de învățare şi cercetare/creație:

- proiectarea unei ore de EMA cu elemente de creativitate şi creație muzicală propriu-zisă (improvizare, compunere, muziciere);
- sistematizarea sarcinilor cu conținut creativ pentru fiecare ciclu şi an şcolar;
- explorarea unui concurs pentru cea mai bună improvizație/compoziție muzicală realizată în contextul tematicii cursului.

Cadrul praxiologic al profesorului de muzică. Gradul de încadrare a profesorului în ceea ce numim cercetare şi creație este diferit: pornind de la simpla observație şi descriere a proceselor educaționale şi ajungînd pînă la cercetarea unei probleme psihopedagogice cu elemente inovatoare în teoria şi practica educațională.

Paşii pe care este dator să-i întreprindă în acest sens oricare profesor şcolar este de:

- *a identifica* un aspect problematic al procesului educațional (exemplu: *reuşita, atenția perceptivă, evaluarea etc.*);
- *a studia* sistemic cauzele de influențare negativă a procesului cercetat;
- *a stabili* prin analize şi sinteze teoretice şi experiențe proprii căile, mijloacele, adică tehnologiile de ameliorare a obiectului cercetat;
- *a realiza* în scris aspectul vizat prin concluzii şi recomandări practice.

Drept probleme de cercetare pot fi evidențiate acele aspecte, care nu rezonează cu standardele pedagogice, cu obiectivele curriculare. Spre exemplu, unul din obiectivele curriculumului şcolar indică: „*cultivarea gustului muzical elevat*”, însă în realitate lucrurile lasă de dorit. Aceasta înseamnă că există problema la care trebuie să fie dat un răspuns prin ercetări ştiințifice.

5.4. Judecata de sinteză sau integrarea informațiilor

Etapa aprecierii finale constituie un proces de sintetizare a informațiilor acumulate şi stocate pe parcurs, în conformitate cu instrucțiunile descrise şi acceptate. Spre deosebire de etapele de apreciere şi înregistrare a dimensiunilor particulare, cu semnificație specifică a obiectului evaluat, etapa aprecierii finale urmăreşte scopul grupării, subordonării şi **integrării** variabilelor de resort. De exemplu, dimensiunile specifice ale unui profesor de muzică ar fi *capacitatea managerială* (conducerea unui cor, unei orchestre sau unui ansamblu etno-folcloric etc.), *capacitatea proactivă* (luarea de inițiative, asumarea de responsabilități, opțiunea liberă etc.), *tinderea spre succes*, în acest context, vor servi, mai mult, drept aspecte integraționale, deoarece calitățile enumerate au atît o semnificație particulară, cît şi o semnificație de generalizare. Pentru a obține o imagine generală despre obiectul evaluat, la etapa finală, nu este obligatoriu a studia amănunțit toate cazurile acelui sau altui aspect, această acțiune rămîne pe seama etapelor analizei inductive. În acest scop, este necesar a evidenția o singură sau cîteva dimensiuni, care să fie studiate cu cea mai mare minuțiozitate. Aşadar, actul de sinteză nu reprezintă o simplă sumare a componentelor constituiente, ci o acțiune logică, de ***ierarhizare şi integrare***. Evaluarea performanțelor mijlocite de *metoda sintezei*, într-un anumit fel, coincide cu direcția procesului de dezvoltare, schimbare dinamică a persoanei evaluate. În rezumat la cele expuse, vom evidenția variabilele integraționale ale procesului de apreciere finală a performanțelor profesorului-muzician (*informația, convingerile, motivația*) (după H. Pitariu).

Informația permite efectuarea analizei datelor, raportate la consecințele acțiunii, comportamentului sinelui şi altuia şi în comparație cu alte acțiuni şi comportamente.

Convingerile, după noi, sînt nişte viziuni personale asupra lumii, formate în baza actelor de verificare a propriilor acțiuni cu acțiunile altora, în situații similare, „avansarea spre propriul nivel de incompetență" (P.Hull, 1969).

Motivația. Evaluatorul, cunoscînd laturile slabe ale actorului procesului, poate lua o atitudine compensatorie, fapt care scindează integritatea obiectului studiat.

Expectanțe şi consecințe în evaluarea performanțelor profesionale.

Rezultatele unei evaluări integre a cadrului didactic, constituie un eveniment de înaltă responsabilitate, deoarece sînt sancționate atît performanțele profesionale, cît şi afectată motivația pedagogică. De aici, pe de o

parte, există o stare de satisfacţie profesională (în cazurile evaluării eficiente şi operaţionale), iar pe de altă parte, se crează o stare de declin (în cazurile evaluării neobiective). *Calitatea informaţiilor,* achiziţionate de pe urma acţiunilor de evaluare, poate afecta nu numai starea individuală, ci şi starea atitudinală a profesorului asupra discipolilor săi, asupra întregului sistem de educaţie. În această ordine de idei, se impune organizarea eficientă prin instrumentarea echilibrat- adecvată a procesului de evaluare.

Rigorile faţă de un asemenea nivel de organizare a evaluării, rezidă în crearea şi respectarea următoarelor condiţii:

-fundamentarea ştiinţifică a sistemului de evaluare;

-expectarea provizorie a eşantionului (nivelul pregătirii profesionale, ariile de manifestare, dinamica promovării acţiunilor profesionale);

-validitatea relaţionării dintre materialele psihometrice şi performanţa profesională;

-centrarea pe principiul conexiunii dintre SE (stimul-evaluare) şi SR (stimul-rezultativitate);

-examinarea (prin aplicarea criteriilor cu o pondere semnificativă) cauzelor şi efectelor comportamentelor din trecut şi celor de perspectivă.

Este de menţionat, că toate condiţiile evidenţiate, dar mai cu seamă, ultima, ne obligă la elaborarea unei strategii speciale, în contextul programului de evaluare profesională, şi anume, stabilirea obiectivelor, care ar oferi procesului în cauză un aspect benefic. În practica învăţămîntului factorii de conducere a şcolii înaintează cadrelor didactice obiective de înmatriculare a activităţilor şi măsurilor realizate de aceştea în decursul unei anumite perioade de muncă. Aprecierile rezultatelor, de regulă, poartă un caracter de constatare, fiind notate cu calificativul „bine” sau „foarte bine”, evident, lipsite de analize, argumentări şi criterii fundamentate ştiinţific. Avînd drept bază principiile organizaţionale ale unei evaluări operative şi eficiente, descrise în literatură, vom evidenţia următoarele împrejurări, atributive specificului pedagogic (*promovarea, identificarea cerinţelor de autoinstruire, decizionarea pedagogică, transferului*).

Promovarea. Constatăm că 90% dintre eşantionul cadrelor didactice de diferit nivel, după absolvirea instituţiei de învăţămînt, iau o atitudine indiferentă faţă de *promovare.* Există nevoia dinamizării proceselor de promovare a pedagogilor-muzicieni de toate treptele. Promovarea la un nou grad didactic ar constitui factorul decisiv în procesul de performare profesională eficientă. Însă aceasta cu condiţia, dacă atît cadrul didactic, cît şi comisia de examinare, vor analiza toate poziţiile de resort, necesare pentru concurs, în mod sistemic şi nu formal; în circulaţie fiind puse as-

pectele de ordin cantitativ şi de ordin calitativ. Promovarea în grad ştiinţific (masterat, doctorat), titlu artistic, constituie o promovare superioară, însă, deocamdată, atestă posibilităţi reduse în cadrul învăţămîntului muzical. Noua poziţie a cadrului didactic (profesor-stagiar, profesor cu grad didactic *I, II* sau grad *superior*) obligă mult. Această poziţie este caracterizată în literatură astfel: „dacă cineva este promovat pe baza meritelor dobîndite în trecut fără să se examineze atent calităţile sale raportate la noul post de muncă, probabil că va eşua spectaculos nefiind pregătit pentru noua poziţie” [202, p. 120].

Aşadar, consecinţele unei promovări pripite, neexaminate fundamental, poate conduce procesul evaluării la urmări grave în dinamizarea activităţii pedagogice eficiente. În literatură întîlnim şi alte poziţii cu pretenţii de extreme. Astfel, se crede că gradul de afirmare a unei persoane este în dependenţă de grupul din care face parte. Dacă grupul este mic, atunci, ipotetic, cotarea performanţei va fi semnalată cu calificativul de „superior”, iar dacă grupul este mare, cotarea performanţei va fi cotată cu calificativul „de excepţie”. Este nevoie a preciza că pentru profesorii- muzicieni aceste aspecte nu au o pondere semnificativă (într-o şcoală activează cel mult doi profesori de muzică), deşi ele nu trebuie trecute cu vederea.

Treptele eficienţei muzical-artistice: psihometria inteligenţei. Acest proces este instrumentat de testele psihometrice, care se desfăşoară într-un spectru gradual. Aceasta are loc, după I.Manolache şi L.Voicu (1991), în următoarele împrejurări: a) *construirea testului provizoriu,* care prevede alegerea celui mai reuşit material din multiplele probe; b) *construirea eşantionului şi aplicarea provizorie a testului.* Noi am căutat să cuprindem cu testele de inteligenţă toate categoriile de elevi şi studenţi (elevii claselor primare, claselor gimnaziale, şcolii de muzică/arte pentru copii, liceelor de pedagogie muzicală, grupelor universitare cu profil muzical-pedagogic). Eşantionul de elevi variază în fiecare ciclu între 50 - 60 persoane din diverse medii. Membrii eşantionului au fost selectaţi din diferite categorii de şcoli şi diferite clase. A fost stabilită o relaţionare proporţională dintre numărul actorilor din eşantionul şi efectivul total al copiilor, care aparţin vîrstei respective. Elevii şi strudenţii, respectiv, au fost egalaţi în fiecare grupă după vîrstă. Numărul de elevi în grupele experimentale şi de etalonare a aceleiaşi vîrste au fost, de asemenea, egalate în număr.

Identificarea cerinţelor de perfecţionare/schimbare profesională. Drept pedagog/profesor se poate considera acea persoană, care îşi asumă responsabilitatea pentru conducerea şi ghidarea cu procesul de formare/dezvoltare a unui eşantion de educaţi. Acest deziderat arhiimportant al

curriculumului educației tinerii generații remarcă necesitatea ridicării permanente a calificării profesionale (în domeniul metodologiei, istoriei muzicii, măiestriei interpretative vocale/ instrumentale/ coregrafice/ dirijorale, ritoricii, improvizației pedagogice etc.). Pînă la moment, nici profesorii-muzicieni, nici instanțele de resort, în mare parte, nu identifică standardele cerințelor psihopedagogice față de nivelul de perfecționare profesională. În aprecierea performanțelor pedagogice se porneşte de la aceea *„Ce este?”* şi mai rar, de la aceea *„Ce?”* şi *„Cum?”* ar trebui să fie. Este bine cunoscută situația că cunoştințele profesionale, acumulate de un specialist acum 7 - 8 ani, sînt perimate şi necesită a fi simțitor recuperate. Identificarea cerințelor de perfecționare profesională poate avea loc nu în mod estompat, ci numai prin intermediul acumulării experimentale a informațiilor despre performanțele profesionale. Inerente în programul de perfecționare şi schimbare a pedagogului-muzician rămîn a fi *stimularea, puterea, direcționarea, armonia (consensul).*

Stimularea. Noul rol de pedagog al actorului procesului didactic, imediat după absolvirea instituției de profil, remarcă implementarea unui program de *stimulare* a activității pedagogice. Un asemenea program trebuie să angajeze toți factorii de natură internă (A) şi de natură externă (B) a pedagogului nou format, şi anume: factorii grupei A (*motivația, interesul, pasiunea, tendința spre succes, inițiativa, comunicbilitatea*) şi factorii grupei B (*condițiile de muncă, condițiile de trai, salarizarea, mediul pedagogic, mediul social*).

Puterea cadrului didactic reprezintă o calitate de personalitate, care se cultivă pe parcursul întregii perioade de şcolarizare şi nu numai. Ea exprimă rezistența, tăria de caracter, perseverența şi forța de a respinge din cîmpul activității a ideilor, a pozițiilor, a politicilor depăşite. Puterea profesională a unui pedagog oferă procesului de autoperfecționare o continuitate, o forță, care îi ajută să-şi mențină propria integritate, şi, care este susținută de o „imunitate” sistemică față de implicațiile în sistem a împrejurărilor de natură destructivă. Simptomele unei asemenea calități de personalitate sînt observabile şi perceptibile. Ele formează datele bazice pentru a judeca despre nivelul volitiv al profesorului concret şi despre aprecierea ariei de transfer a experiențelor de stil proactiv discipolilor săi. Profesorul trebuie să cunoască principalele necesități ale educaților săi, în parte, necesitățile manifestării unei creativități continui. În scopul examinării nivelului de competență profesională a profesorilor de muzică, raportat la cercul problematicii conturate mai sus, am realizat un chestionar cu circa 200

profesori şi studenți-absolvenți din sistemul instruirii/educației muzicale din R. Moldova (Tabelul 5.4.1.).

Direcționarea activității profesionale reprezintă una din principalele împrejurări ale procesului de performare continuă, care oferă acestuia o natură managerială, instrumentată cu obiective determinate şi activități penetrante în realizare.

Armonia. Între factorii de decizie ai procesului de instruire/educație *profesor – elev/student* trebuie să se instaureze o relaționare de parteneriat, deoarece, problemele, care apar, sînt comune pentru toți factorii procesului vizat şi răspunsurile la aceste probleme-întrebări trebuie să fie soluționate în comun. Asemenea armonie, acord, între părțile sistemului nu poate să nu stimuleze, în egală măsură, actorii procesului, dar mai cu seamă, pedagogul care este obligat să intervină, de fiecare dată, cu noi şi originale obiective şi mijloace de realizare.

Tabelul 5.4.1. Chestionar de identificare a competențelor profesionale şi atitudinilor

Conținutul chestionarului	Competențe, atitudini asupra problematicii creativității muzical-artistice în opinia profesorilor/studenților-muzicieni	Indici cantitativi	
		Numărul absolut	Coefic. (în %)
1.Indicați itemii efectivi pentru vîrsta de şcolarizare respectivă.	a) improvizarea conform subiectului/temei propuse		
	- clasele I-IV- a.................................	58	22,5
	- clasele a V-VII-a...................................	58	22,5
	b) abilitatea compunerii muzicii elementare cu program:		
	- clasele primare..................................	-	-
	- clasele a V-VIII-a.................... …….	87	33,7
	c) improvizarea variantelor ritmice originale pe fonul melodiei cunoscute	92	34,9
	d) deprinderi de interpretare verbală a creațiilor muzicale audiate..............	169	64,2
	e) abilitatea compunerii jocurilor muzicale	202	76,8
	f) dezvoltarea intonațiilor muzicale (motive, fraze) într-o anumită formă muzicală (prpoziție, perioadă, cuplet, rondo)..	158	60,0
	g) compunerea/improvizarea isonului/vocii secundare la vocea propusă..........	83	31,5

2.Indicați cele mai frecvente dificultăți cu care vă confruntați în legătură cu organizarea/ stimularea creativității muzical-artistice a elevilor.	a) ducem lipsă de materiale didactice şi elaborări metodice respective..........	92	33,7
	b) lipsa instrumentelor muzicale pentru copii.	217	82,5
	c) interesul scăzut al elevilor pentru muzică		
	- la elevii mici..............................	143	54,5
	- la adolescenți..............................	197	74,9
	d) cunoştințele, capacitățile şi deprinderile creative sînt sub medie......................	76	28,8
	e) nu este clar care activități trebuie calificate productive şi care drept cogniviv-reproductive..	182	69,2
	f) acțiunile cu caracter creativ iau mult timp din lecție..................................	204	77,5
	g) lipsa utilajelor tehnico-computerizate	221	84,0
	h) alte dificultăți.......................................	-	-

Conținutul acestui compartimen pune în valoare proiectarea traseului strategic de formare a *competențelor profesionale ale profesorului de muzică*, integrarea informațiilor ce țin de *cultura organizațională a practicianului* – toate componentele fiind orientate spre eficientizarea procesului de ghidare a aspectelor de *proiectare-organizare-realizare-evaluare* a acțiunii educative.

Acțiunea didactică a profesorului (ADP) de muzică, de rînd cu acțiunea muzical-artistică a elevului, constituie **un factor praxiologic de integrare eficientă a teoriei şi practicii educaționale**. Dinamica schimbării calitative a ADP rezidă în *competențele profesionale*, dependente de creşterea experienței pedagogice în direcția formării *calităților praxiologice*; valorificarea variabileleor individuale (abilități managerial-pedagogice, evoluare publică, comportament elevat, centrare valorică, spirit autocritic, tendință spre succes).

Eficiența ADP în timpul unei ore academice înregistrează indici înalți în dependență nu atît de cantitatea de acțiuni-stimuli posibile de realizat, cît de dinamica reducerii numărului de erori profesionale. În contextul managementului calității, referitor la evaluarea performanțelor pedagogice, au fost supuse *măsurării* cunoştințele profesionale, capacitățile proactive, gradul de operaționalizare cu achizițiile profesionale, sistematizarea şi arhivarea informațiilor.

În rezultatul expectării instruirii profesionale a profesorului de muzică am înregistrat următoarele concluzii: a) şcolarizarea deşi determină în anumită măsură eficienţa activităţii profesionale, nu are o pondere semnificativă; b) calitatea activităţilor pedagogice atestă o realizare „foarte bună" – 32 %, iar „de o calitate superioară" doar – 9 %; c) calitatea ADP rezidă în atitudinea profesională a personalităţii profesorului (de exemplu: din eşantionul de 109 profesori: manifestă o disciplină proactivă – 26,6 %, are o disciplină satisfăcătoare – 9,5 %, în general este disciplinat – 28,5 %, tinde spre o disciplină-model – 39 %, manifestă o disciplină reactivă - 0.

Integrarea componentelor sistemului educaţional rezidă în *integrarea resurselor interne-externe* ale acţiunii elevului şi acţiunii profesorului, bazate fiind pe o ***praxiologie receptiv-inovaţională*,** care ar răspunde operativ şi creativ la demersurile teoretice şi care ar genera noi modalităţi de funcţionare eficientă a procesului educaţional.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Totalizarea demersurilor teoretice şi praxiologice ale cercetării a condus la formularea următoarelor **concluzii:**

1. Lucrarea pune în valoare randamentul resurselor interne-externe investite în procesul educației muzical-artistice a elevilor şi dinamizarea competenței profesionale a profesorului-muzician. Pentru asigurarea teoretică şi epistemologică a procesului vizat a fost: (a) conceptualizată integralitatea principiilor eficienței, tehnologiile de schimbare calitativă, strategiile de stimulare a factorilor de personalitate, orientate spre ridicarea eficienței acțiunii muzical-artistice a elevului şi acțiunii didactice a profesorului; (b) fundamentată şi valorificată *praxiologia inovațională*, care impulsionează procesele schimbării pedagogice prin aplicarea graduală a modelelor comportamental-artistice, specifice domeniului educațional-artistic; (c) proiectat traseul strategic de formare a competențelor profesionale ale profesorului de muzică prin integrarea informațiilor ce țin de *cultura organizațională* a practicianului.

2. Rezultatele investigaționale demonstrează că, spre deosebire de teoria educațională, praxiologia muzical-artistică este mai difuză şi nu este uşor de sesizat, pe temeiul că ea este un proces viu, mobil, iar în unele cazuri - conservativ. Studiul teoretic şi experimental dovedeşte că, actualmente, între teoria şi practica educațional-artistică există o discrepanță, care afectează negativ procesul de schimbare calitativă la toate nivelurile de şcolarizare. În consecință, *praxiologia tradițională* se alege cu o stare dependentă şi, în acelaşi timp, rămîne a fi nevalorificată.

Dinamica unei teorii educaționale proxime în permanență are nevoie de o praxiologie eficientă. Din aceste considerente, au fost re-conceptualizate teoretic, instrumentate metodologic şi praxiologic, validate experimental principiile eficienței şi tehnologiile schimbării calitative a acțiunii muzical-artistice a elevului şi acțiunii profesorului, care au condus la conturarea unei noi direcții de cercetare în domeniul educației artistice: *valorificarea dimensiunii praxiologice în contextul noilor strategii de integrare a teoriei şi practicii pedagogice din perspectiva educației artistice eficiente.*

3. Tehnologia educațională, în interpretare modernă, presupune un sistem organizat, pentru care elementele constituente ale sistemului sînt aplicate în mod integrat. În cercetare au fost angajate metodele didactice generale şi specifice domeniului artistic. Acestea au fost abordate în sistem prin tehnicile de grupare şi regrupare, cu luare în considerație a disponibilități-

lor teoretice şi posibilităţilor reale, oferite de practica educaţională concretă. S-a dovedit că printre tehnicile cu caracter intern, care oferă beneficii formative eficiente sînt operaţiile fundamentale ale gîndirii muzical-artistice. În cercetare, eficientizarea calităţilor de personalitate este raportată la abordarea interdisciplinară a procesului de cunoaştere muzical-artistică.

4. Viziunile actuale asupra creativităţii muzical-artistice a elevilor şi interpretarea metodologică a procesului specific vîrstei de şcolarizare au determinat ridicarea eficienţei procesului educaţional, axat pe postulatul *creativitate a învăţării*. Optimizarea paradigmei imaginaţiei muzical-artistice creative a fost validată prin elaborarea metodicilor de stimulare a elevilor situaţi în ipostaza de *proiectanţi, realizatori, organizatori şi evaluatori* ai procesului şi produsului creativităţii. Diagnosticul nivelurilor de creativitate muzical-artistică a făcut să crească continuu eficienţa procesului în audiţie şi creaţie propriu-zisă (improvizare, compunere, muziciere).

5. A fost stabilit că în lipsa promovării şi evaluării succesului muzical-artistic conceptul eficienţei educaţiei muzical-artistice ar parcurge doar jumătate de cale spre finalităţile unei educaţii calitative. Experimental, a fost validat randamentul resurselor interne ale elevului în programul de stimulare a succesului artistic. Valorificarea resurselor externe ale succesului muzical-artistic contribuie la echilibrarea, direcţionarea şi fortificarea demersurilor teoretice şi praxiologice în contextul unei educaţii situate în noutate şi succes. Un loc aparte în programul experimental îl constituie validarea tehnologiilor, tehnicilor, strategiilor şi condiţiilor pedagogice, conceptualizate drept fundamente praxiologice ale integralităţii eficiente a teoriei şi practicii educaţionale. Este pusă în valoare eficacitatea paradigmelor de reuşită a elevilor în diverse activităţi, specifice domeniului muzical-artistic (percepere şi interpretare verbală a muzicii, creativitate).

6. Studiul pune în valoare strategiile de *schimbare* nu a unui număr redus de elevi, cu abilităţi deosebite, ci a întregului eşantion de elevi al clasei, al şcolii. Mediul educaţional trebuie, pe toate căile, să ofere elevului *libertatea opţiunii*, să ofere disponibilităţi în alegerea disciplinelor opţionale. În acest scop, se impune necesitatea elaborării în gimnaziu/liceu/facultate a unei liste de discipline şi activităţi extracurriculare, de care ar putea profita elevul/studentul. Posibilităţile educaţiei muzical-artistice, la acest capitol, sînt destul de considerabile.

7. În educaţia muzical-artistică este necesar a aborda, în sens praxiologic, problema testării experienţelor pedagogice inovaţionale şi difuzarea acestora pe scară largă în mediul educaţional. Forma de autoperfecţionare a practicianului, prin avansare în grad didactic, constituind o

pîrghie considerabilă în dinamica competenței profesionale, trebuie să transpună accentul de pe tradiționalele referate selectate din surse de profil pe analiza acțiunilor realizate în practica pedagogică personală. Imperativul pedagogic este de a valorifica calitatea acțiunii didactice a profesorului la fundamentarea şi aplicarea praxiologică a conceptului eficienței educației muzical-artistice a elevilor.

8. Concepțiile teoretice, concluziile şi recomandările metodice expuse în teză, monografii, articole, ghiduri, traininguri şi alte materiale cu caracter teoretico-praxiologic sînt eficient validate pe scară largă în practică. Demersurile teoretice şi metodologice ale cercetării în domeniul educației muzical-artistice sînt orientate spre conturarea problemelor cu care se confruntă profesorii-practicieni. Asemenea eforturi determină integrarea pe orizontală şi pe verticală a teoriei şi practicii educaționale, înregistrînd un grad înalt de conlucrare.

Abordarea integrațională a principiilor elucidate în lucrare şi a tuturor componentelor pedagogice, în contextul educației muzical-artistice, permite a formula următoarele **recomandări:**

- Pornind de la principiul *educației personalității proactive*, praxiologia va lărgi gradual posibilitățile procesului de formare la elevi a calităților de personalitate prin muzică.
- Luînd drept bază principiul *centrării valorice*, urmează a fi aplicat de către practician *factorul valoric* în persuasiunea procesului de educație muzical-artistică. În acest context, accentul se plasează pe valorile artistice şi pe componentele întregului sistem al procesului educațional, în special, pe realizarea transferurilor pozitive: din *starea dependentă* → în *starea de independență* → *starea de intraindependență,* care confirmă dinamica calității comportamental-artistice a elevului.
- Principiul *introdeschiderii artistice* orientează practica formativă spre utilizarea noilor tehnici de cunoaştere comprehensivă a muzicii, oferă profesorului şi elevului posibilități largi de manifestare a competențelor prin schimbarea paradigmei: *receptor → interpret, explicator verbal.* Valorificate prin prisma principiului vizat, creațiile muzicale devin un stimul formativ nu numai cu o semnificație artistică, ci şi cu o semnificație *automanagerială.*
- Pornind de la principiile creativității şi succesului, în praxiologia educațională vor fi valorificate paradigmele comportamentale de *creativitate a învățării* şi de *succes-succes* – paradigme indispensabile ale eficienței acțiunii elevului şi acțiunii didactice a profesorului.

- Rezultatele cercetării contribuie pe scară largă la: (a) omogenizarea sistemului educației muzical-artistic prin elaborarea manualelor, ghidurilor metodice şi proiectelor didactice; (b) deschiderea profesorului şcolar spre inovație şi schimbare; (c) constituirea unei strategii progresive, care ar reorienta practicianul atît în direcția receptării creative a demersurilor teoretice, cît şi generarea noilor modalități de funcționare eficientă a procesului educațional.
- Noile viziuni teoretice ale cercetării facilitează procesul de transfer contextual al elementelor de creativitate artistică, situațiilor de succes în principii pedagogice cu un înalt randament de realizare. Printre factorii de stimulare a acțiunii eficiente a elevilor evidențiem promovarea tehnologiei de cooperare interpersonală dintre *profesor – elev,* care contribuie la dinamica formării inițiativelor, atitudinilor cognitiv-creative, tendinței spre succes.
- Aspectele praxiologice ale cercetării contribue la deschiderea procesului educațional pentru observatorii externi (societate, părinți, organe administrative de resort etc.), fapt care se alege cu depistarea situației reale şi intervenției la momentul oportun.
- Luînd drept repere modelele comportamental-artistice*,* praxiologia va contribui, prin acțiuni eficiente, la diminuarea discrepanței dintre demersurile teoretice şi realizările practice, în contextul educației muzical-artistice.
- Modelul integralității praxiologice a educației muzical-artistice a elevilor orientează practica educațională spre implementarea, pe scară largă, a trainingurilor de formare continuă a *competențelor profesionale* ale profesorului de muzică.

BIBLIOGRAFIE

1. Aebli, Hans. *Didactica psihologică*. Aplicație în didactică a psihologiei lui Jean Piajet. Trad. de dr., conf. univ. Bianca Bratu. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, p. 27 - 45.
2. Albu, Monica. *Construirea şi utilizarea testelor psihologice*. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 1998, 343 p.
3. Albu, Gabriel. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Despre libertatea copilului şi autoritatea adultului. Iaşi: Editura Polirom, 1998, 192 p.
4. Allport, Gordon. *Structura şi dezvoltarea personalității*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1991, 415 p.
5. Andrė de Peretti. *Educația în schimbare*. Iaşi: Editura Spiru Haret, 1996, 182 p.
6. Andronic, Ştefan. *Organizarea corului de copii*. Chişinău: Edditura Literatura artistică, 1988, 118 p.
7. Arceajnicova, Ludmila. *Profesia – învățător de muzică: Carte pentru învățători*. Chişinău: Editura Lumina, 1987, 123 p. // Traducere din limba rusă de N.Suruc.
8. Aubric, Claude. *La creativitė des groupes*. Paris: Editura PUF, 1987, 224 p.
9. Axionov, Vladimir. *Genurile muzicii simfonice din Moldova*. Chişinău: Editura BulatArtGlob, 1998. p. 11 - 56.
10. Axionov, Vladimir. *Tendințe stilistice în creația componistică din Republica Moldova* : (muz. instrumentală) // V. Axionov; Acad. de Şt. a RM, Inst. Patrimoniul Cultural; Uniunea Compoz. şi Muzicologilor din R. Moldova. Chişinău: Editura Cartea Moldovei, 2006, 215 p.
11. Babii, Vladimir. *Antrenarea elevilor în activități de creație*// Pedagogul Sovietic, 1986, nr. 1, p. 41-44.
12. Babii, Vladimir. *Activitatea de creație la ora de muzică în clasa a 4-5-a* // Recomandări metodice. Centrul de calcul din Bălți, 1986, 32 p.
13. Babii, Vladimir. *Formarea deprinderilor de muncă independentă* //Pedagogul Sovietic, 1987, nr. 2, p. 50 - 53.
14. Babii, Vladimir. *Priceperea muzicii* // Revista de Pedagogie şi Psihologie, 1992, nr. 3, p. 14 - 19.
15. Babii, Vladimir. *Stimularea creativității muzicale preadolescentine* // Învățămîntul universitar din Moldova la 70 ani, Chişinău, 2002, p. 69-70.
16. Babii, Vladimir. *Relația dintre ideal şi real în contextual educației muzicale* // Materialele Conferinței Ştiințifice Internaționale, Chişinău, 2003, p. 136 - 140.

17. Babii, Vladimir. *Viziuni inovatoare asupra creației muzical-artstice a elevilor* // Materialele Simpozionului Ştiinţific Internaţioal, 26 mai 2004, Bălţi: Presa universitară bălţeană, 2004, p. 39 - 44.
18. Babii, Vladimir. *Noi realizări ale creatologiei în contextul educației muzicale* // Materialele Conferinţei Ştiinţifice a Academiei de Ştiinţe a Moldovei, 16 iunie, 2004, Chişinău, p. 227 -229.
19. Babii, Vladimir. *Principiul succesului muzical-artistic* // Materialele Conferinţei Internaţionale, 19 - 21 mai, Bălţi, 2005. Vol. III, p. 14 - 21.
20. Babii, Vladimir. *Dinamica competenței profesionale a profesorului de muzică* // Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale consacrate aniversării a 60 - a de la fondarea USB "Alecu Russo", 5-7 octombrie 2005. Bălţi: Presa universitară bălţeană. Vol. II, p. 26.
21. Babii, Vladimir. *Eficiența educației muzical-artistice*. Chişinău: "Elena V.I.", 2005, 400 p.
22. Babii, Vladimir; Bularga, Tatiana. *Funcțiile educaționale ale creației şi creativității muzicale* // Analele Ştiinţifice ale USM, seria „Ştiinţe socioumanistice". Vol. III, 2005, p. 160 - 164.
23. Babii, Vladimir. *Principiul proactivității în educația muzical-artistică*: abordare teoretico-praxiologică // Revista Artă şi Educaţie Artistică, Bălţi, 2006, nr. 2 - 3, p. 86 - 93.
24. Babii, Vladimir. *Definirea reuşitei profesionale a pedagogului* // Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale, Chişinău, 12 - 13 octombrie, 2006, p. 28 - 29.
25. Babii, Vladimir. *Eficacitatea acțiunii muzical-artistice a elevului: studiu analitic* // Analele Ştiinţifice ale USM, seria „Ştiinţe socioumanistice". Vol. III, 2006, p. 338 - 342.
26. Babii, Vladimir. *Eficacitatea activității profesorului-muzician în cadrul orei academice*// Revista Artă şi Educaţie Artistică, Bălţi, 2007, nr. 2 (5), p. 109 - 113.
27. Badea, Elena. *Caracterizarea dinamică a copilului şi adolescentului de la 3 la 17-18 ani* // Ediţia a 2 - a. Bucureşti: Editura Tehnică, 1997, 203 p.
28. Bazaillas, Albert. *Musique et inconscient*. Paris: Editura Alcan, 1908, p. 23 - 55.
29. Bălan, George. *Sensurile muzicii: compozitor, interpret, ascultător*: O introducere în estetica fenomenului muzical // G. Bălan.- Bucureşti: Editura Tineretului, 1965, 311 p.
30. Bălan, George. *Mică filozofie a muzicii urmată de la hotarul dintre muzică şi cuvânt*. Bucureşti: Editura Eminescu, 1975, 334 p.

31. Bălan, George. *Cum să ascultăm muzica*? Bucureşti: Editura Humanitas, 1998, 132 p.
32. Bârsănescu, Ştefan. *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1976, 512 p.
33. Bejan, Tudor, I. *Particularităţi psihologice de vîrstă ale elevilor din clasele primare* // Red. A.Silivestru. Chişinău: Editura Lumina, 1983, 108 p.
34. Belous, Vitalie. *Bazele performanţei umane*. Iaşi: Editura Performantica, 1995, 338 p.
35. Bentoiu, Pascal. *Deschideri spre lumea muzicii*. Bucureşti: Editura Eminescu, 1973, 189 p.
36. Bentoiu, Pascal. *Gândirea muzicală*. Bucureşti: Editura Muzicală, 1975, 221 p.
37. Bergson, Henri. *Eseu asupra datelor imediate ale conştiinţei*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1993, 159 p.
38. Berlin, Irving. *Patru eseuri de libertate*. Bucureşti: Editura Humanitas, 1991, p. 56 - 69.
39. Bernice, Jean. *L'imagination*, Paris, P.U.F., 1961, p. 16 - 38.
40. Binet, Alfred. *Ideile moderne despre copii*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, 259 p.
41. Binet, Alfred. *Sufletul şi corpul*. Bucureşti: Editura IRI, 1996, 196 p.
42. Binet, Alfred. *Dedublarea personalităţii şi inconştientului*. Bucureşti: Editura IRI, 1998, 262 p.
43. Birch, Ann; Hayward, Sheila. *Diferenţe interindividuale* // Traducere în rom. de I.Gavriliţă, Bucureşti: Editura Tehnică, 1999, 262 p.
44. Bârzea, Cezar. *Arta şi ştiinţa educaţiei.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998, 219 p.
45. Bloom, Bird. S . *Probleme de tehnici didactice*, 1977, p. 33 - 49.
46. Bobică, Nicolae. *Filosofia şi căutarea absolutului*. Iaşi: Editura Unirea, 1993, 139 p.
47. Bocos, Musata; Iucan Dana. *Teoria şi metodologia instruirii. Teoria şi metodologia evaluării: Repere şi instrumente pentru formarea profesorilor*. Bucureşti: Editura PARALELA 45, 2007, 216 p.
48. Bolboceanu, Aglaia. *Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative*. Chişinău, I.Ş.E., 2003, 118 p.
49. Bolboceanu, Aglaia. *Cultură şi comunicare*. În educaţie interculturală în Republica Moldova. Chişinău: Editura ARC, 2004, p. 4-23.
50. Bontaş, Ioan. *Pedagogie.* (Creativitate – mod de viaţă; Instruire – metode etc.). Bucureşti: Editura A.L.L., 1998, 383 p.

51. Borş, Alexandru. *Educaţie muzicală:* manual pentru clasa a 2-a // Al. Borş, E. Coroi. Chişinău: Editura Ştiinţa, 2005, 96 p.
52. Borş, Alexandru. *Educaţie muzicală*: man. pentru cl. a 6-a // A. Borş, E. Coroi. Chişinău: Editura Ştiinţa, 2006, 96 p.
53. Botiş, Gheorghe. *Iniţiere în filosofie*. Bucureşti: Editura Fundaţiei Chemarea, 1996, 214 p.
54. Breazul, George. *Pagini din istoria Muzicii Româneşti*. Vol. VI. Ediţie îngrigită şi prefaţată de Vasile Vasile. Bucureşti: Editura Muzicală, 2003, 379 p.
55. Bucun, Nicolae; Guţu, Vladimir; Simion Musteaţă; Rudic, Gheorghe. *Bazele ştiinţifice ale dezvoltării învăţămîntului în R. Moldova*. Chişinău: Editura Prometeu, 1995, p. 3 - 36.
56. Bunescu, Vasile. *Învăţarea deplină. Teorie şi practică*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1995, p. 9 - 54.
57. Calin, Marin. *Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară. Analiza multirefirenţială*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1995, p. 17 - 46.
58. Calin, Marin. *Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative.* Bucureşti: Editura A.L.L, 1996, p. 11 - 47.
59. Caluschi, Marina. *Vă cunoaşteţi nivelul funcţional al emisferelor cerebrale*? // Revista Psihologia, nr. 3, 1993, p. 24 - 26.
60. Callo, Tatiana. *Cîteva principii ale educaţiei pentru comunicare* // Revista Limbă şi Literatură. Societatea de ştiinţe filologice din România. Bucureşti, 2002, vol. III-IV, p. 90 - 98.
61. Cara, Angela. *Modelizarea pedagogică a formării atitudinilor şi valorilor fundamentale la elevii din liceu*: autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chişinău, 1999, 20 p.
62. Cassirer, Ernest. *La Langage et la construction du monde des objels in essais sur le langage*. Les edition de minuit, Paris, 1969, p. 23 - 39.
63. Cassirer, Ernest. *Eseu despre om: o introducere în filozofia culturii umane*. Bucureşti: Editura Humanitas, 1994, 375 p.
64. Cemortan, Stela. *Educaţia eticii manierelor frumoase în cadrul activităţii literar-artistice. În dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat. Concepte. Repere teoretice şi practice. Opinii.* Chişinău, UPS „Ion Creangă”*,* 2002, p. 319 - 326.
65. Cemortan, Stela. *Creativitate*. nr. 4: Pentru copiii 5 - 7 ani. Chişinău: Editura Stelpart, 2006, 32 p.
66. *Cercetări de muzicologie*. Uniunea Compozitorilor şi muzicologilor din Moldova: red. Vl. Axionov, Chişinău: Editura Ştiinţa, 1998, 214 p.

67. Cerghit, Ioan. *Metode de învăţământ*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1976, 193 p.
68. Cerghit, Ioan ş.a. *Pedagogie şcolară: didactică generală: manual pentru cl. a II-a*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1984, 107 p.
69. Cerghit, Ioan. *Metode de învăţămînt*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică. R.A., 1997, 271 p. // Ediţia a 3 – a.
70. Cerghit, Ioan. *Metode de învăţămînt*. Iaşi: Editura Polirom, 2006, 230 p. // Ediţia a 4 - a.
71. Chiş, Vasile. *Strategii de predare şi învăţare*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1992, 262 p.
72. Ciofu, Ioan. *Comportamentul simulat*. Cercetări psihofiziologice experimentale. Bucureşti: Editura A.R.S.R., 1974, 186 p.
73. Ciofu, Ioan; Golu, Mihai; Voicu, C. *Tratat de psihofiziologie*. Vol. I. Senzorialitate. Emoţie. Indeferenţe individuale cu o prefaţă de acad. A.Kreindler. Bucureşti: Editura A.R.S.România, 1978, 357 p.
74. Ciofu, Ioan. *Numărul de aur – matrice a evoluţiei*? Bucureşti: Editura Coresi, 1997, 367 p.
75. Ciofu, Ioan. *Ruperi de ritm interior*. Bucureşti: Editura Academia Lit. „Mihai Eminescu”, 1998, 142 p.
76. Cioran, Emil. *Cartea Amăgirilor*. Bucureşti: Editura Humanitas, 1991, p. 11 - 47.
77. Cioran, Emil. *Conştiinţa ca fatalitate*. Cluj-Napoca: Editura Rocif, 1994, 159 p. // Ediţia a 8 -a. Comentat de Carmen-Ligia Rădulescu.
78. Cojocaru, Constantin. *Creativitate şi inovaţie*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1975, p. 4 - 48.
79. Cojocaru, Venera Mihaela. *Educaţie pentru schimbare şi creativitate*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică R.A., 2003, 312 p.
80. Cojocaru, Vasile. *Schimbarea în educaţie şi schimbarea managerială*. Chişinău: Editura Lumina, 2004, 335 p.
81. *Concepţia educaţiei muzicale pentru învăţământul preuniversitar*. Chişinău: Editura M.I.R.M., 1994, p. 5 - 15.
82. Constantinescu, Paul. *De la psihodiagnoza creativităţii la stimularea şi dezvoltarea ei în învăţarea de tip creativ*. În “Analele Universităţii Bucureşti: Seria Psihologie”, 1970, p. 115 - 129.
83. Coroi, Eugen. *Educaţie muzicală: Man. pentru cl. a 6-a* // E.Coroi, A.Borş, V.Vasile. Chişinău: Editura Lumina, 1997, 48 p.
84. Coroi, Eugen; Croitoru, Sergiu; Borş, Alexandru; Gagim, Ion. *Curriculum şcolar. Educaţia muziclă. Clasele I-IV- a*. Chişinău: Editura Prut Internaţional, 1998, p. 173 - 191; Ediţia a II-a; Editura Lumina, 2003, p. 92-106.

85. Coroi, Eugen; Croitoru, Sergiu; Borş, Alexandru; Gagim, Ion. *Educaţia muzicală. Curriculum şcolar. Clasele a V-IX- a.* Chişinău: Editura Cartier, 2006, 27 p.
86. Coroi, Eugen; Şevciuc, Natalia. *Exerciţii muzical-ritmice jocuri şi dansuri pentru preşcolari*. Chişinău: Editura Lumina, 1988, 96 p.
87. Cosmovici, Andrei. *Psihopedagogie*. Iaşi: Editura Spiru Haret, 1994, 317 p.
88. Cousinet, Roger. *Educaţia nouă*. Bucureşti: Editura Didactică şi pedagogică, 1978, 111 p. // Traducere de prof. emerit dr. Victoria C.Petrescu şi prof. Elvira Balmuş.
89. Covey, Stephen, R. *Eficienţa în 7 trepte sau un abecedar al înţelepciunii* // Traducere şi adaptare de Gina Argintescu-Amza. Timişoara: Editura A.L.L, 1989 // retipărită în 1995,1997, 319 p.
90. Creţu, Carmen. *Psihopedagogia succesului.* Iaşi: Editura Polirom, 1997, 229 p.
91. Creţu, Carmen. *Curriculum diferenţiat şi personalizat*: Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte. Vol. I. Iaşi: Editura Polirom, 1998, 206 p.
92. Cristea, Gabriela. *Managementul lecţiei.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2007, 212 p.
93. Cristea, Mircea. *Sistemul educaţional şi personalitatea*. Dimensiunea estetică. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1994, 160 p.
94. Cristea, Sorin. *Pedagogie generală. Managementul educaţiei*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1996, 256 p.
95. Cristea, Sorin. *Dicţionar de termeni pedagogici*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998, 478 p.
96. Cristea, Sorin. *Dicţionar de pedagogie*. Chişinău: Editura Litera Educaţional, 2002, 398 p.
97. Cucoş, Constantin. Neculau, Adrian. *Pedagogie*. Educaţie axiologică, educaţie estetică. Iaşi: Editura Polirom, 1996, 230 p.
98. Cucoş, Constantin. *Teoria şi metodologia evaluării.* Iaşi: Editura Polirom, 2008, 272 p.
99. Cucoş, Constantin. *Pedagogie.* Iaşi: Editura Polirom, 2002, 464 p. // Ediţia a 2 - a.
100. Cuzneţov, Larisa; Banuh, N. *Relaţia valoare-educaţie: valorile cu scop şi mijloc eficient de educaţie.* În Educaţia morală, etică şi spirituală în contemporanietate // Coord. V.Mândâcanu. Chişinău: Editura Sirius SRL, 2004, p. 26 - 32.

101. Dasen, Pierr; Perregaux, Cristiane; Rey, Micheline. *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*. Selecția textelor şi prefață de C.Cucoş. Iaşi: Editura Polirom., 1999, 203 p.
102. Davitz, Joel R.; Ball, Samuel. *Psihologia procesului educațional*. Traducere de I.Burlui. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1978, 606 p.
103. De Landsheere, Viviane. *L`education et la formation*. Presses Universitaires de France, 1992, p. 7 - 34.
104. Dennett, Daniel. *Tipuri mentale. O încercare de înțelegere a conştiinței* // Traducere de H.Pîrlog. Bucureşti: Editura Humanitas, 1996, 206 p.
105. Dewey, John. *Trei scrieri despre educație*. E.D.P. Bucureşti, 1977, 209 p.
106. Dewey, John. *Fundamente pentru o ştiință a educației*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1992, p. 14 - 44.
107. Dewey, John. *Democrație şi educație: o introducere în filozofia educației*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972, 338 p.
108. *Dicționar al Limbii Române* // Explicativ Practic. Craiova: Editura Vlad & Vlad, 1995, 784 p.
109. *Dicționar de psihologie* // publicat sub direcția lui Părot Françoise şi Roland Doron. Bucureşti: Editura Humanitas, 1999, 896 p.
110. *Dicționar enciclopedic de psihologie*. Bucureşti: Editura Babel, 1997, 740 p. // Coord. U.Şchiopu.
111. Dicu, Aurel. *Conştiință şi comportament*. Oradea: Editura Facla, 1999, 149 p.
112. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995, 387 p.
113. Drăgănescu, Mihai. *Inelul lumii materiale*. Bucureşti: Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1989, 456 p.
114. Druță, Florin. *Psihologie şi educație*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1997, 175 p.
115. Durand, Gilbert. *Structurile antropologice ale imaginarului*. Bucureşti: Editura Univers Enciclopedic, 1998, p. 18 - 43.
116. *Educație centrată pe copil: standarde de calitate pentru pedagogi* // Programul educațional Pas cu Pas. Trad. Olga Glevschi. Chişinău: Editura Epigraf, 2007, 160 p.
117. *Educația muzicală*. Curriculum şcolar // Pentru clasele a V-a – a IX-a. Autori: E.Coroi, A.Borş, S.Croitoru, I.Gagim. Chişinău: Editura Cartier, 2000, 27 p.
118. *Educație muzicală*: Ghidul profesorului cl. 7 - 8 // I. Gagim, Al. Borş, E. Coroi, A.Stângă. Chişinău: Ştiința, 2007, p. 4 - 23.

119. Ey, Henri. *Conştiinţa*. Ediţia a 2 – a // Trad. din limba franceză de Dinu Grama. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1998, 418 p.
120. Faber, Adele; Mazlish, Elaine. *Comunicarea eficientă cu copiii* (acasă şi la şcoală). Bucureşti: Editura Curtea Veche, 2002, 248 p. // Titlul original: Now to Talk so ki ds Can Lean (at Home and in School) // Trad. Irina Negrea.
121. Forney, Kristine. The *Enjoyment of Music: Instructor's man. and Test-Item File For* // K.Forney; contributors J.Barcellona - London; London: W.W. Norton & Comp., 1991, 334 p.
122. Frumos, Florin. *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste.* Iaşi: Editura Polirom, 2008, 216 p. // Prefaţă de Constantin Cucoş.
123. Fryer, Marilyn. *Predarea şi învăţarea creativă*. Chişinău: Editura Uniunea scriitorilor, S.A., 1996, 148 p.
124. Funkenstein, Amos. *Teologie şi imaginaţia ştiinţifică. Din evul mediu pînă în sec. al XVII-lea*. Bucureşti: Editura Humanitas, 1998, 374 p. //Trad. din engl. de Walter Fotescu.
125. Furtună, Constantin; Diaconu, Constantin. *Praxis: culegere de texte.* Bucureşti, 2002, 284 p.
126. Gagim, Ion. *Ştiinţa şi arta educaţiei muzicale*. Chişinău: Editura ARC, 1996, 223 p. // Ediţia a 2 - a – 2004, Ediţia a 3 - a – 2007, 224 p.
127. Gagim, Ion. *Dimensiunea psihologică a muzicii.* Iaşi: Editura Timpul, 2003, 280 p.
128. Gagim, Ion. *Auzim noi oare muzica*? Revista Clipa. Los-Angeles, SUA, nr. 582, 2003, p. 43 - 45.
129. Gagim, Ion. *Fundamentele psihopedagogice şi muzicologice ale educaţiei muzicale*. Referat Ştiinţific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chişinău, 2004, 56 p. // Cu titlu de manuscris.
130. Gagim, Ion. *Prelegeri de filosofia muzicii* // I. Gagim; Univ. de Stat "Alecu Russo" din Bălţi, Facultatea Muzică şi Pedagogie Muzicală. Bălţi, 2007, 123 p.
131. Gagim, Ion. *Educaţie muzicală* : Man. pentru clasa a 7 - 8 -a // I. Gagim, Al. Borş, E. Coroi. Chişinău: Editura Ştiinţa, 2007, 152 p.
132. Gagne, Robert, M. *Condiţiile învăţării* // Trad.: Noveanu, Eugen; Lăzărescu Alexandru. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, 336 p.
133. Ghebos, Anatol. *Psihologia memoriei şi procesul de instruire*: Pentru învăţători şi studenţi. Chişinău: Editura Lumina, 1988, 104 p.
134. Ghibu, Onisifor. *Pedagogia Militans*. Bucureşti: Editura DAP, 1931, 1998, p. 33 - 45.

135. Golu, Mihai. *Dinamica personalității*. Bucureşti: Editura Geneze, 1993, 237 p.
136. Golu, Mihai. *Dicționar enciclclopedic de psihologie*. Bucureşti: Editura Babel, 1997, p. 6 -102.
137. Golu, Panteleimon. *Învățare şi dezvoltare*. Bucureşti: Editura Ştiințifică şi enciclopedică, 1985, p. 4 - 89.
138. Gordon, Judith, R. *Comportamentul organizațional*: o abordare analitică // Ediția a 5-a. Editura American Library Association; Chicago & London, 1995, 45 p.
139. Grant, Barbara, M. *Mişcările, gestica şi mimica profesorului*: o analiză a activității neverbale. Bucureşti, 1977, p. 12 - 45.
140. Guțu, Vladimir. *Dezvoltarea şi implementarea curriculumului în învățămîntul general: cadru conceptual*. Chişinău: Editura Litera, 2000, 80 p.
141. Guțu, Vladimir; Rudic, Gheorghe; Şevciuc, Maia. *Învățămîntul formativ: aspecte teoretice şi practice.* Chişinău: Editura TipCim, 1995, 40 p.
142. Guțu, Vladimir. *Managementul schimbării în cadrul educațional*. Chişinău: Editura C.E.P. USM, 2005, 144 p.
143. Guțu, Vladimir. *Considerațiuni teoretice cu privire la interacțiunea binomului vârstă-învățare din perspectiva motivațională //* Analele ştiințifice ale USM. Seria „Ştiințe Socioumanistice”, Vol. 3, Chişinău, 2005, p. 146 - 152.
144. Quoist, Michel. *A reuşi*. Paris: Editura Ars Longa, 1997, 237 p. (M.Q.Reussir, Les Editions de l'Atelier. Editions Ouvrieres, Paris, 1994).
145. Heidegger, Martin. *Ființă şi timp*. Bucureşti: Editura Jurnalul literar, 1994, 264 p. // Trad. din germ. Dorin Tilinca.
146. Hilgard, Ernest. *Teorii ale învățării*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, 598 p.
147. Ionescu, Miron; Radu, Ion. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1995, 287 p.
148. Ioan, Petru (coordonator); Sălăvăstru, Constantin; Ursache, Ovidiu ş.a. *Logică şi Educație*: Ştiință, Limbaj, Cercetare. Vol. IV. Iaşi: Editura Junimea, 1994, 244 p.
149. Ionel, Viorel. *Pedagogia situațiilor educative*. Bucureşti: Editura Polirom, 2002, 184 p.
150. *Învățămîntul românesc azi: studiu de diagnoză*. Iaşi: Editura Polirom, 1998, 200 p. // Cuvînt înainte de Andrei Murga.
151. Jaspers, Karl. *Texte filozofice*. Bucureşti: Editura Politică, 1986, p. 220 - 225.

152. Jigău, Mihaela. *Factorii reuşitei şcolare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998, 206 p.
153. Joiţa, Elena. *Eficienţa instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1998, 300 p.
154. Joiţa, Elena. *Pedagogia: ştiinţa integrativă a educaţiei*. Iaşi: Editura Polirom, 1999, 189 p.
155. Joiţa, Elena. *Management educaţional*: *Profesorul – manager: roluri şi metodologie*. Iaşi: Editura Polirom, 2000, 232 p.
156. Joiţa, Elena. *Educaţia cognitivă: Fundamente. Metodologie*. Iaşi: Editura Polirom, 2002, 243 p.
157. Kabalevsky, Dmitri, B. *Cultivarea cugetului şi sufletului:* Carte pentru învăţători // Trad. din l. rusă de Al. Alici. Chişinău: Editura Lumina, 1987, 224 p.
158. Kearney, Richard. *Conducere de stat şi locală*. Chişinău: Editura IFES: Usaid, 1996, 68 p.
159. Kotarbinski, Tadeuş. *Tratat despre lucrul bine făcut.* Bucureşti: Editura Politică, 1976, p. 124 - 456.
160. Kriekemans, Albert. *Geschiedenis van de kinderpsychologie tot en met S. & A.* Freud en M.Klein, 1965, 212 pp. or. cl.
161. Laşcu, Lilia; Silistraru, Nicolae. *Creativitatea – delimitări noţionale*. În cartea: Tradiţionalism şi modernism în educaţie. Realitate şi deziderate // Materialele conferinţei ştiinţifice internaţionale. Chişinău, 28 - 29 martie 2003, p. 103 - 106.
162. Macavei, Elena. *Pedagogie. Teoria educaţiei.* Bucureşti: Editura Aramis, 2001, p. 31 – 78// Coord. şt. I.Cerghit.
163. Mahu, Victor. *Problematizarea şi motivaţia în procesul de instruire*. Chişinău: Editura Ştiinţa, 1991, 77 p.
164. Manolache, Ioana; Voicu, Liliana. *Scări psihometrice de inteligenţă*. Bucureşti: Editura I.Ş.E. 1991, 219.
165. Marcus, Stroe. *Imaginaţia*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1980, 94 p.
166. Marcus, Stroe; Săucan, Doina Ştefana. *Empatia şi literatura*. Bucureşti: Editura Academiei Române, 1994, 111 p.
167. Marcus, Stroe; Catina, Ana. *Stiluri apreciative*. Bucureşt: Editura A.R.S.R., 1980, 149 p.
168. Marcuse, Herbert. *Scrieri filosofice*. Bucureşti: Editura Politică, 1977, 455 p. // Editată de N.Tertulian.
169. Mândâcanu, Virgil. *Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice*. Chişinău: Editura Liceum, 1997, 358 p.

170. Mândâcanu, Virgil. *Moştenirea noastră – bogăţia spirituală*. Chişinău, 2001, 224 p.
171. Mândâcanu, Virgil. *Succesele ştiinţei, artei şi tehnologiei educaţiei în pragul secolului XXI*. La Conferinţa Internaţională *Ştefan Lupaşcu – 2000*. Chişinău: UPS „Ion Creangă”, 2001, p. 211-214.
172. Mereşan, Pavel. *Învăţarea eficientă şi rapidă*. Bucureşti: Editura Cerbs, 1990, 275 p.
173. *Mică enciclopedie la psihopedagogie*// elab.: Gheorghe Rudic (coord.), Pavel Cerbuşca, Boris Volosatîi. Chişinău: Editura Valinex S.A, 2007, 79 p.
174. Moise, Consatantin. *Concepte didactice fundamentale*. Vol. I. Iaşi: Editura Ankoram, 1996, 194 p.
175. Moraru, Ion. *Un model epistemologic-psihologic al creativităţii*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1980. p. 12 - 38.
176. Moore, Brooke Noel. *Critical thinking.* Mountain view: Editura Mayfield, 1997, 587 p.
177. Nash, Grace C. *Creative Approaches to Child Development with Music, Language and Movement : Incorporating the Philosophies and Techniques of Orff, Kodaly, and Laban* / Grace C. Nash ; ed. by J. Robert Welsh.- New York: Alfred Publ. Co., 1974, 164 p.
178. Neacşu, Ioan. *Instruire şi învăţare*: *Teorii. Modele. Strategii*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică, 1990, 342 p.
179. Neacşu, Ioan. *Educaţie şi acţiune*. Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1986, p. 7 - 88.
180. Neculau, Adrian. *Comportamentul de conducere*. În cartea: Copiii capabili de performanţe superioare, Bucureşti: Editura EDP, 1981, p. 22 - 132.
181. Negreţ – Dobridor, Ion; Ovidiu – Pănişoară, Ion. *Ştiinţa învăţării. De la teorie la practică.* Iaşi: Polirom, 2005, 256 p.
182. Nicola, Ioan. *Pedagogie.* Bucureşti: Editura Pedagogică şi Didactică, 1994, 412 p.
183. Nicola, Ioan. *Tratat de pedagogie şcolară*. Bucureşti: Editura Pedagogică şi Didactică, 2003, 575 p.
184. Nietzsche, Friedrich. *Dincolo de Bine şi de Rău. Preludiu la o filozofie a viitorului*. Bucureşti: Editura Humanitas, 1991, 2004, p. 120 - 131.
185. Ogodescu, Simion Doru. *Persoană şi lume. Ordinea triadică şi gîndirea contemporană*. Bucureşti: Editura Albatros, 1981, 239 p.

186. *Orientări contemporane în teoria cunoaşterii*. Bucureşti: Editura Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice a RS România. Institutul de Filosofie, 1976, 206 p. // Sub red. lui Henry Wald.
187. Ortegay, Gasset, J. *Revolta maselor*. Editura: Humanitas, Bucureşti, 1994, p. 43 - 45, 205.
188. Otovescu, Dumitru. *Cultură, personalitate, vocație. În concepția lui C.Rădulescu-Motru*. Craiova: Editura Scrisul Românesc, 1990, 203 p.
189. Patraşcu, Dumitru; Patraşcu, Ludmila; Mocrac, Anatol. *Metodologia cercetării şi creativității pedagogice.* Chişinău: Editura Ştiința, 2003, 251 p.
190. Patraşcu, Dumitru. *Tehnologii educaționale*. Chişinău: F.E.P. Tipografia Centrală, 2005, 704 p.
191. Pavelcu,Vasile. *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalității*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1982, 380 p.
192. Pănişoară, Ion-Ovidiu. *59 de principii de pedagogie practică. Profesorul de succes.* Iaşi: Editura Polirom, 2009, 336 p.
193. Pâslaru, Vlad. *Educația literar-artistică a elevilor*. Chişinău: Editura Lumina, 1991, 119 p.
194. Pâslaru, Vlad. *Valorile educației din perspectivă curriculară. În Sinergia conceptelor educaționale moderne*. Sinteze din ştiințele educației. Chişinău: I.Ş.E., 2000, p. 4 - 7.
195. Pâslaru, Vlad. *Principiul pozitiv al educației*. Studii şi eseuri pedagogice. Chişinău: Editura Civitas, 2003, 320 p.
196. Peters, R. S. *Moral development and Moral Education*. London. George Allen & Unwin ltd. London, 1981, p. 125.
197. Piajet, Jean; Inhelberder, B. *L›image mentale chez l ›enfant*, Paris: 1966. p. 7 - 24.
198. Piajet, Jean. *Psihologie şi pedagogie*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1972, 161 p.
199. Piajet, Jean. *Psihologia inteligenței*. Bucureşti: Editura Ştiințifică, 1998, 154 p.
200. Piajet, Jean. *Reprezentarea lumii la copil*. Chişinău: Editura Cartier, 2005, 411 p.
201. Pichiu, Dumitru; Albuț, Constantin. *Teoria valorii şi elementele de praxiologie*. Iaşi: Editura Gh. Asachi, 1994, 268 p.
202. Pitariu, Horia, D. *Managementul resurselor umane: măsurarea performanțelor profesionale*. Bucureşti: Editura A. L. L., 1992, 259 p.
203. Popa, Cornel. *Teoria acțiunii şi logica formală*. Bucureşti: Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1984, 12 - 89.

204. Popenici, Ştefan. *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional.* Bucureşti: Editura Polirom, 2001, 199 p.
205. Popescu-Neveanu, Paul. *Dicţionar de psihologie*. Bucureşti: Editura Albatros, 1978, 784 p.
206. Popescu-Neveanu, Paul. *Studiu introductiv la cartea lui S.Marcus şi D.Săucan*. Bucureşti, 1994, p. 23 - 78.
207. *Praxiologie şi logică.* Bucureşti: Editura A.R.S.R., 1984, p. 23 – 68 // Coord. Cornel Popa.
208. Preda, Vasile. *Elemente de psihopedagogia intervenţiei precoce*. Bucureşti, 1995, 148 p.
209. *Probleme fundamentale ale psihologiei*. Autori: Beniuc M., Bejat M., Ceauşu V. ş. a. Bucureşti: Editura A.R.S.R. 1980, 335 p.
210. *Probleme de tehnologie didactică* // Coord.: Noveanu, Eugen, P. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, 285 p.
211. *Psihopedagogie*. Iaşi: Editura Spiru Haret, 1994, 318 p. // Coordonatori: Adrian Neculau şi Teodor Cozma.
212. Radu, Ioan. *Teorie şi practică în evaluarea eficienţei învăţămîntului.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, 329 p.
213. Radu, Ioan; Miclea, Mircea; Albu, Monica ş. a. *Metodologie psihologică şi analiza datelor.* Cluj-Napoca: Editura Sincron, 1993, 439 p.
214. Rădulescu-Motru, C. *Curs de psihologie*. Bucureşti, 1923, p. 13 - 35.
215. Robu, Maia. *Unele aspecte ale implementării conţinuturilor de curriculum la Arta plastică*// Revista: Artă şi Educaţie Artistică, Bălţi, 2007, Nr. 2 (5), p. 114 - 119.
216. Robu, Maria. *Empatia în educaţie. Necesităţi pedagogice moderne.* Ghid pentru cadrele didactice din învăţămîntul preuniversitar. Bucureşti: Editura Didactica Publishing House, 2008, 103 p.
217. Roco, Mihaela. *Creativitatea individuală şi de grup – studii experimentale*. Bucureşti: Editura Academiei, 1979, 207 p.
218. Roco, Mihaela. *Creativitate şi inteligenţă emoţională.* Iaşi: Editura Polirom, 2004, 248 p. // Ediţia a 2 - a.
219. Roşca, Alexandru. *Creativitatea*. Bucureşti: Editura Enciclopedică Română, 1972. p. 12 - 57.
220. Roşca, Alexandru. *Creativitatea generală şi specifică*. Bucureşti: Editura Academiei, 1981, 34-56.
221. Sălăvăstru, Constantin. *Logică şi limbaj educaţional*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A., 1994, 312 p.
222. Schopenhauer, Arthur. *Aforisme asupra înţelepciunii în viaţă*. Bucureşti: Editura Albatros, 1992, 251 p. // Traducere de Titu Maiorescu.

223. Silistraru, Nicolae. *Dinamica şi funcționalitatea dimensiunilor educației*. Chişinău: I.Ş.E., 2001, 226 p.
224. Silistraru, Nicolae. *Stereotip şi interdependență etnică* // Revista: Artă şi Educație Artistică. Presa universitară bălțeană, 2006, nr. 2 - 3, p. 54 - 69.
225. Silistraru, Nicolae. *Note de curs la pedagogie*. Chişinău: U.S.M., 2002, 295 p.
226. Sillamy, Norbert. *Dicționar de psihologie*. Bucureşti: Editura Univers enciclopedic, 1996, 352 p. // Traducere, prefață şi copertări privind psihologia română de dr. L.Gavriliu.
227. Stanciu, Ion. *Antologia pedagogiei americane contemporane* // Ion Stanciu,Viorel Nicolescu, Nicolae Sacauş. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1971, 272 p.
228. Stănescu, Nichita. *Respirări.* Bucureşti: Editura Sport-Turism, 1982, 44 - 87.
229. Stângă, Ala. *Muzică*: *Ghid metodic* clasa a 2-a. Chişinău: Editura Lumina, 1996, 44 p.
230. *Stimularea creativității elivilor în procesul de învățămînt*. // Gârboveanu, Maria; Negăescu, Victoria; Nicola, Grigore (coordonator) etc., Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983, 232 p.
231. Stog, Larisa; Caluschi, Mariana. *Psihologia managerială*. Chişinău: Editura Cartier, 2002, 294 p.
232. Stoica, Ana. *Creativitatea elevilor – posibilități de cunoaştere şi de educare*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1983, p. 11- 39.
233. Suhomlinsky, Vasile. *Scrisori către fiu*. Chişinău: Editura Lumina, 1984, 102 p.
234. Surdu, Emil. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*.Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., 1996, 284 p.
235. Suveică, Tudor; Şoitu, Laurențiu. *Pedagogie neoumanistă: perenietatea lui V.Suhomlinsky.* Chişinău [S.n.], 1998, 206 p.
236. Şchiopu, Ursula; Verza, Emil. *Psihologia vîrstelor*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1995, 480 p.
237. Suruceanu, Maria. *Praxisul educațional al limbajului pedagogic//* Revistă de lingvistică şi ştiință literară, 2003, nr. 3 - 4, p. 127 - 130.
238. Taylor, H; Rassel, J. *The relationship of validity coefficiens to the practical effectiveness of tests in selection: discussions and tables*. Jurnal of Applied Psyhology, 1939, nr. 23, p. 565 - 578.
239. *Tehnologii educaționale moderne*. IV „Metode active”, coordonator dr. hab. V.Mândâcanu, Chişinău: Editura Liceum, 1996, 167 p.

240. Teodorescu, Ion. *Acțiunea socială eficientă.* Bucureşti: Editura Fundației „România de mâine", 2000, 199 p.
241. Temple, Charles. *Inițiere în metodologie: lectură şi scriere pentru dezvoltarea gîndirii critice.* Chişinău: Editura Pro Didactica, 2001, 59 p.
242. Temple, Charles. *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice pentru toate disciplinele şcolare* // Charles Temple, Jeannie L.Steele, Kurtis S.Meredith; Coord. N. Crețu. Chişinău: Pro Didactica, 2002, 88 p. // ghidul nr. II.
243. Thorndike, E. L. *Studies in the of language.* Archives of Psychology, 1938, 231 pp.
244. Toffler, A. Powershift. *Puterea în mişcare*. Bucureşti: Editura Antet, 1995, p. 337 - 338.
245. Toma, Steliana. *Profesorul - factor de decizie*. Bucureşti: Editura Tehnică, 1994, 107 p.
246. Ungureanu, Dorel. *Educația integrată şi şcoala inclusivă*. Timişoara: Editura de Vest, 2000, 280 p.
247. Vasile, Vasile. *Pagini din istoria pedagogiei şi a culturii româneşti*. Bucureşti: Editura E.D.P., R.A. 1995, p. 5 - 125.
248. Vasile, Vasile. *Metodica educației muzicale.* Bucureşti: Editura Muzicală, 2004, 423 p.
249. Văideanu, George. *Educația la frontiera dintre milenii*. Bucureşti: Ed. Politică, 1988, 327 p.
250. Vianu, Ion. *Opere: Introducere în teoria valorilor*. Bucureşti: Editura Minerva, 1979 // Vol. VIII, p. 14 - 56.
251. Vrasmas, Traian. *Învățămîntul integrat şi/ sau inclusiv.* Bucureşti: Editura ARAMIS, 2007, 320 p.
252. Zapan, Gheorghe. *Cunoaşterea şi aprecierea obiectivă a personalității*. Bucureşti: Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, 1984, p. 22 - 67.
253. Ziegler, Theobald. *Das Gefuhl*. Berlin u Leipzig, 1912, p. 3 - 81.
254. Zisulescu, Ştefan. *Aptitudini şi talente*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1971, 217 p.
255. Zlate, Mielu. *Stările de conştiință modificată*. În revista: Psihologia, nr. 5, 1993, p. 14 - 15.
256. Zlate, Mielu. *Psihologia mecanismelor cognitive*. Iaşi: Editura Polirom, 1999, 521 p.
257. Zörgö, B. *Probleme fundamentale ale psihologiei*, 1980, p. 12 - 98.
258. Абдулин, Эдуард. *Новая программа. Ведущие методы*// Музыкальное воспитание в школе. Москва: Изд-во Педагогика, 1983, № 2.

259. Абдулин, Эдуард. *Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях*: учебное пособие для студентов вузов // Э.Абдулин, Е.Николаева. Москва: Изд-во Прометей, 2003, 223 с.
260. Алиев, Юлий. *Настольная книга школьного учителя-музыканта*. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003, 336 с.
261. Алиев, Юлий. *Когда запоют о наших школах* // Музыка в школе, 1989, nr.2, p. 35 - 41.
262. Андреев, Валентин, И. *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности*: Методическое пособие. Москва: Изд-во Высш. Школа, 1981, 240 с.
263. Аристова, Людмила. *Активность учения школьников*. Москва: Изд-во Просвещение, 1968, 139 с.
264. Асафьев, Борис (И.Глебов). *О музыкально-творческих навыках у детей* // В сборнике: Вопросы музыки в школе. Ленинград: Изд. Брокгауз-Ефрон, 1926, с. 3 – 14.
265. Асафьев, Борис. *Избранные труды*. Москва, том 4, 1955, с. 129 - 135.
266. Асафьев, Борис. *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*// Издание 2-е. Ленинград: Изд-во Музыка, 1973, 142 с.
267. Бабий, Владимир. *Творчество учеников во внеклассном музицировании* // Початкова школа: Щомісячный педагогично-методичний журнал Міністерства Освіти УРСР, 1987, № 3 (209), с. 6 - 10.
268. Бабий, Владимир. *Використания елементів поліфонії у творчій музичній діяльності учнів 4-5 класів загальноосвітньої школи* // Музика в школі: Сб. статей, Вып. 11 // Сост. Л. Хлебникова - Киев «Музична Україна», 1987, с. 35 - 40.
269. Бабий, Владимир. *Музыкально-творческое развитие школьников* // Спецкурс. Кишинев: Изд-во РИУУ, 1990, 35 с.
270. Бучило, Нина. *Праксиология*. В кн.: Философия: учеб. пособие для вузов. Москва, 2001, с. 251 - 291.
271. Вербицкий, Андрей. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Изд-во Высшая школа, 1991, 207 с.
272. *Вопросы психологии*. Москва, 1987, № 6, с. 61 - 77.
273. Выготский, Лев. *Педагогическая психология*. Москва: Изд-во Педагогика, 1991, 480 с.
274. Гажим, Иоан. *Ещё раз о цели музыкального воспитания*. В кн.: Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. „Теория музыкального образования”. Москва: Изд-во Академия, 2004, с. 231 – 233.

275. Гажим, Иоан. *Музыка как великая педагогика.* В кн.: “Музыкально-педагогическое образование на рубеже XX и XXI веков”. Материалы VIII Международной Конференции. Москва, 2004, с. 146 - 153.
276. Гебос, Анатолий. *Психология познавательной активности учащихся*. Кишинэу: Изд. Штиинца, 1975, 104 с.
277. Глебов, Игорь. *О музыкально-творческих навыках у детей* // Музыкалное воспитание в школе. Сб. ст. Сост. О.Апраксина. Вып. 6. Москва: Изд-во Музыка, 1970, с. 13 -17.
278. Гримак, Леонид *Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности.* Москва: Изд-во Политиздат, 1989, 319 с.
279. Гриценко, Лариса. *Теория и практика обучения: Интегратив-ный подход.* Учебное пособие. Москва: Изд. Центр «Академия», 2008, 240 с.
280. Загвязинский, Владимир И. *Методология и методика дидакти-ческого исследования*. Москва: Изд-во Педагогика, 2002, 160 с.
281. Ковальчук, Ядвига. *Индивидуальный подход в воспитании ребенка*. Москва: Изд-во Просвещение, 1985, 112 с.
282. Колесникова, Ирина, Титова Е.В. *Педагогическая праксеология*. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва: Изд. Центр „Академия”. 2005, 256 с. // Под ред. В.А.Сластенина.
283. Крутецкий, Вадим. *Психология обучения и воспитания школьников*. Москва: Изд. Просвещение, 1975, 304 с.
284. Леонтьев, Анатолий. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Изд-во Политиздат, 1975, 307 с.
285. Леонтьев, Анатолий. *Избранные психологические произведения*. В двух томах, том II/ под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко, А.А.Леонтьева. Москва: Изд-во Педагогика, 1983, 320 с.
286. Леонтьева, Оксана. *Карл Орф*. Москва: Изд. Музыка, 1984, 334 с.
287. Лернер, Исаак. *Дидактические основы методов обучения*. Москва: Изд-во Педагогика, 1981, 185 с.
288. Лингарт, Йозеф. *Процесс и структура человеческого учения*, Москва: Изд-во Прогресс, 1970, 685 с. /Перевод с чеш. Р.Е.Мальцера.
289. Лихачев, Борис. *Воспитательные аспекты обучения*. Москва: Изд-во Просвещение, 1982, 192 с.
290. Ломов, Борис. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Изд-во Наука, 1984, 444 с.
291. Махмутов, Мирза. *Организация проблемного обучения в школе*. Москва: Изд-во Просвещение, 1977, 240 с.

292. Махмутов, Мирза. *Проблемное обучение: основные вопросы теории*. Москва: Изд-во Педагогика, 1975, 367 с.
293. *Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы:* Межвузовский сборник научных трудов // Ред. коллегия Г. И. Щукина и др. – Ленинград, 1986, 173 с.
294. Миславский, Юрий. *Саморегулеация и творческая активность личности* // Вопросы психологии, № 3, 1988, с. 71 - 78.
295. Митина, Людмила. *Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога* // Отв. Ред. М. Ушакова. Москва: Сентябрь, 1999, 190 с.
296. Моляко, Валентин. *Психология решения школьниками творческих задач*. Киев: Изд-во Радянська школа, 1983, 95 с.
297. Мохоря, Ефим. *Диалектика сохранения и изменения в философии и естествознании*. Автореф. дис. на соиск. учёной степени доктора филос. наук. Москва: МГУ 1989, 42 с. // на правах рукописи.
298. *Музыкальное воспитание в школе*: Сб. статей. Составитель О. Апраксина. Москва: Изд. Музыка, 1983, с.13 - 15.
299. *Музыкальное образование в школе*. Учебное пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. учебн. заведений // Л.В.Школяр, В.А.Школяр, Е.Д.Критская и др. // Под ред.Л.В.Школяр. Изд. центр „Академия", 2001, 232с.
300. Надирашвили, Шато. *Психологическая природа восприятия*. Тбилиси, 1976, с. 15 - 45.
301. Назайкинский, Евгений. *Звуковой мир музыки*. Москва: Изд-во Музыка, 1988, 254 с.
302. Новиков, Александр, Новиков, Дмитрий. А. *Методология*. Москва: Изд-во СИНТЕГ, 2007, 668 с., с. 374 – 435.
303. Орлова, Елена. *Интонационная теория Асафьева: как учение о специфике музыкального мышления*. Москва: Изд-во Музыка, 1984, 302 с.
304. *Отдельные виды деятельности или единая музыкальная деятельность* // Музыка в школе, № 2, 1987, Москва: Изд-во Просвещение, с. 2 - 6.
305. Роджерс, Натали. *Творчество как усиление себя*. // Вопросы психологии, 1990, №. 1, с. 164 - 168.
306. Смирнов, Сергей. *Психология образа: Проблема активности психического отражения*. Изд-во Московского Гос. Университета, 1985, 231 с.

307. Смирнов, Павел, Ершов, Петр. *Темперамент. Характер. Личность*. Изд. Наука, 1984, 161 с.
308. Теплов, Борис. *Избранные труды* // В двух томах. Том 1. Москва: Изд-во Педагогика, 1985, 328 с., с. 42 - 222.
309. Тарасов, Галина. *Психология музыкальной потребности человека* // Психологический журнал. Том 9, №5, 1988, с. 63 - 79.
310. Фейнберг, Евгений. *Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке* // Е.Л.Фейнберг.- Фрязино: "Век 2", 2004, 287 с.
311. Хуторской, Андрей. *Дидактическая эвристика*: *Теория и технология креативного обучения.* Москва: Изд.во МГУ, 2003, 416 с.
312. Шамова, Татьяна. *Активизация учения школьников*. Москва: Изд-во Педагогика, 1982, 208 с.
313. Щукина, Галина. *Роль деятельности в учебном процессе*. Москва: Изд-во Просвещение, 1986, 144 с.

LISTA ABREVIERILOR

AIA – atitudine intenţională a acţiunii.
AMAE – acţiunea nuzical-artistică a elevului.
AMA – acţiunea muzical-artistică.
ADP – acţiunea didactică a profesorului.
AS – acţiunea-stimul.
ARVIM – acţiunea de reproducere vocală a intonaţiei muzicale.
CO – cultura organizaţională.
EAMA - eficienţa acţiunii muzical-artistice.
EMAP – educaţie muzical-artistică proactivă.
EMA – educaţie muzical-artistică.
IC – imaginaţia cretivă.
FMA – factorul muzical-artistic.
FI – factorul individual.
FE – factorul educaţional.
ME*f* - motivaţia eficacităţii.
MM – motivul muzical.
MP – motivul personal/psihologic.
MCSA - modelul comportamentului simbolist-artistic.
MCL - modelul comportamentului latent.
MCD - modelul comportamentului dinamic.
MCC - modelul comportamentului convergent.
MC - modelul circular.
MCS - modelul comportamentului standardizat.
MIEA - modelul impactului efectului aşteptat.
ML – modelul liniar.
MSAA - modelul schimbării atitudinii artistice.
MSAS – modelul schimbării prin acţiuni specifice.
MF/RCA - modelul fluxurilor/refluxurilor comportamental-artistice.
OS - obiect – stimul.
SMP – stimuli muzicali pozitivi.
SI - stimul – instrumentare.
SS - stimul – succes.
VSM – vectorul – stimul – motiv.
VRM – vectorul – răspuns – motiv.

Vladimir Babii



Doctor habilitat în pedagogie, conferenţiar universitar, şef catedră Dirijat şi Teorie a Universităţii de Stat „Alecu Russo".
Născut la 7 ianuarie 1948 în satul Hruşca, raionul Camenca, R. Moldova.

Şi-a luat doctoratul în domeniul pedagogiei generale la Institutul de Cercetări Ştiinţifice în domeniul Pedagogiei din Kiev, Ucraina (1983-1986). A promovat postdoctoratul la Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei din Chişinău (2006-2009).

Autor a peste 100 de titluri, dintre care se remarcă: monografii, cursuri universitare, articole ştiinţifice, ghiduri metodice, crestomaţii, traininguri praxiologice etc.

Actualmente citeşte cursurile: metodologia şi etica cercetării ştiinţifice, forme şi stiluri muzicale, istoria muzicii occidentale, orchestraţie, organologie, acordeon şi dirijat la facultatea Muzică şi Pedagogie Muzicală.

Conducător ştiinţific al temei de cercetare pentru anii 2010-2011: „Managementul eficienţei activităţilor extracurriculare a studenţilor", conducător al tezelor de licenţă şi masterat.

TEORIA ŞI PRAXIOLOGIA EDUCAŢIEI MUZICAL-ARTISTICE